PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 10 20 MAJA 1928 ROK VII

JAKIE MAMY DAĆ IDEAŁY NASZEJ MŁODZIEŻY, WYCHOWUJĄCEJ SIĘ W NIEPODLEGŁEJ POLSCE?

Po stu przeszło latach niewoli i znęcania się nad nami drapieżnych zaborców jesteśmy świadkami wielkiej przemiany, która zaszła w życiu dziejowem naszego narodu. Jesteśmy jednocześnie powołani do wielkiej i odpowiedzialnej roli budowniczych państwa polskiego, gmachu, który będzie się budował długie lata. Tą pracą będzie zajęte nie jedno pokolenie ale kilka, albowiem dużo wyrządzono nam szkód we wszystkich dziedzinach życia naszego, a więc wielkie i odpowiedzialne zadanie stoi przed naszemi dziećmi i wnukami, którzy zajmą po nas stanowisko nasze.

Jeżeli byliśmy zaskoczeni biegiem wypadków historycznych i nieprzygotowani do tej pracy, to przyszłe pokolenia winny być przygotowane do niej, aby umiały wykonać twórczy wysiłek, aby to, co od nich będzie wymagać historja, spełniły z prawdziwym pożytkiem dla odrodzonej ojczyzny.

Zaznaczyliśmy, że odbudowa Polski potrwa bardzo długo i że będzie to praca trudna i mozolna; wyniki zaś jej będą całkiem zależały od tych ideałów, któremi będą przepojeni przyszli budowniczowie państwa polskiego, innemi słowy: wartość budowniczych będzie zależała w największej mierze od szkoły polskiej.

Nim jednak przystąpimy do rozważania odpowiedzi na wyżej zadane pytanie, sięgnijmy na chwilę w głąb historji, która jest nauczycielką życia.

Każda epoka przynosi ze sobą nowe idee, nowe zadania, nowe cele, wysuwa na widownię dziejową nowych ludzi, jednem słowem, każda epoka ma swoje oblicze, które nie jest podobne do oblicza epoki poprzedzającej.

„W epoce upadku — powiada wybitny historyk Korzon — Polska nie posiadała narodu ani polskiego, ani nawet szlacheckiego, liczyła około 11 miljonów organizmów dwurękich, nie mających wyobrażenia o Rzeczypospolitej i około 500.000 inteligencji,

dotkniętej trupim rozkładem". Upadek Rzeczypospolitej stał się faktem nieodzownym i nieodwołalnym. Dopiero gdy ubóstwo, nędza, cierpienia ogarnęły ogół mieszkańców, wielce pomyślnym wypadkiem było zniesienie szkół jezuickich, które ustąpiły miejsca Komisji Edukacji Narodowej. Ostatnia zreformowała oświatę w duchu haseł wieku oświecenia, podporządkowawszy równocześnie oświatę idei służeniu Ojczyźnie, a ideę tę widziała ucieleśnioną w państwie.

W ciągu tych 150 lat, które nas oddzielają od chwili powstania Komisji Edukacji Narodowej zaszły ogromne zmiany w życiu społecznem, ekonomicznem i politycznem. Zmiany te zaszły nietylko w tych dziedzinach naszego życia, które dopiero wyliczyliśmy, zaszły one również w życiu umysłowem naszego narodu (w filozofji, w literaturze, w sztuce pięknej). Zaszły te zmiany również w psychice naszej młodzieży.

A więc powinniśmy liczyć się z epoką i jej obliczem, tem bardziej, że pod wpływem tych zmian kształtowały się i układały losy naszego szkolnictwa. Oblicze naszej epoki cechuje duch pełni życia, czynności i woli.

Tu właśnie podeszliśmy do punktu, z którego możemy przystąpić do rozstrzygnięcia kwestji, jakie podwaliny muszą być założone pod dzisiejszy system wychowania i nauczania, ażeby one odpowiadały duchowi i obliczu dzisiejszej epoki.

Podstawy, na których było doniedawna zbudowane nasze szkolnictwo oraz cele i zadania, które przyświecały naszemu szkolnictwu i które stały się w niektórych wypadkach gwiazdą przewodnią dla całokształtu pracy wychowawczej, są w dzisiejszej dobie przestarzałe jako oparte na ideałach, które mogły mieć miejsce w epoce minionej.

W żadnej dziedzinie życia społecznego, ekonomicznego i politycznego niema tak trwałego i z wyjątkowym pietyzmem pielęgnowanego konserwatyzmu jak w dziedzinie szkolnej.

W większości naszych szkół do dziś dnia panuje tak zwany intelektualizm pedagogiczny, jako wykwit epoki oświecenia i racjonalizmu. Intelektualizm pedagogiczny jak wiadomo, zadanie wychowania widzi przedewszystkiem w kształceniu sfery myśli, pomijając wszystkie inne strony życia wychowanka.

Z dwu zasadniczych składników normalnie przebiegającego zjawiska woli: myśli o czynie i wykonaniu, intelektualizm pedagogiczny przecenia doniosłość pierwszego, nie docenia doniosłości drugiego.

Stąd w praktyce wychowawczej wyłączne ograniczenie się do kształcenia intelektu w przekonaniu, że myśli (logiczne) są wystarczającym motywem dobrych czynów; stąd więc zasady i sposoby postępowania.

Intelektualizm pedagogiczny dążył, podobnie jak racjonalizm do stworzenia „nowej rasy ludzi" zapomocą wiedzy, teorji, książek. Stąd i ta bezgraniczna wiara w książkę, która była podwaliną wszelkiej wiedzy w epoce wieku oświecenia. Ta wiara w książkę, w teorję, niestety, pokutuje w naszych szkołach do dziś dnia.

Lecz życie i doświadczenia naukowe skorygowały ten pogląd na szkołę intelektualistyczną. Z jednej strony większość tych, którzy chcieli znaleźć w książce rozwiązanie wszystkich kwestyj, zrozumieli nareszcie, że wiedza, którą im dała książka, jest niedostateczna do rozwiązania szeregu pytań wysuwanych przez samo życie, które trudno ująć w formułki, zaczerpnięte z książki.

Z drugiej zaś strony doświadczenia szkoły wykazały, że nawet harmonijnie opracowany program nie potrafił wychować harmonijnego człowieka, ale odwrotnie obudzał w nim wstręt do szkoły i do nauki. W ten sposób szkoła intelektualistyczna chybiła swego celu.

Po poglądzie intelektualistycznym przyszedł nowy pogląd, według którego każde zjawisko świadomości jest w gruncie rzeczy zjawiskiem woli i który kształcenie woli uważa za skuteczny środek do osiągnięcia ideału wychowawczego t. j. moralnego charakteru albo człowieka dzielnego życiowo. Pod wpływem tego poglądu powstaje szereg teoryj pedagogiczno-wychowawczych: „szkoła czynu" Laya, „szkoła pracy" Kerschensteinera, Deveya itd.

Wszyscy nowi teoretycy i praktycy znaleźli we wszystkich prawie krajach zwolenników swoich poglądów.

Nowi teoretycy i praktycy głoszą, że „szkoła pracy", „szkoła czynu" jest koniecznością chwili, jest zarazem najodpowiedniejszą dla naszej epoki.

Zdecydowana wola winna nadać kierunek ewolucji społecznej, stać się jej zasadniczą przyczyną. Pogląd ten zatacza coraz szersze kręgi i prawie że utkwił w umysłach wszystkich reformatorów szkoły, nie wyłączając i Polski, gdzie mamy szereg wybitnych propagatorów „szkoły czynu“, którzy głoszą, że zasadniczą cechą nowej szkoły powinno być przygotowanie człowieka do walki z życiem. Walka z życiem powinna stać się wyższym przejawem życia duchowego jednostki i narodu.

Czy można jednak zgodzić się z takiemi poglądami, które za podstawę wychowania biorą zasadę przygotowania wychowanka do walki z życiem?

Odpowiedź na to pytanie powinna być twierdząca, jednak pod warunkiem, że to przygotowanie wychowanka do walki, jako zasada pedagogiczna, powinna być umoralniona, powinna być zrozumiana przez wychowawców jako pierwiastek moralny podporządkowany ogólnym wymogom etyki: Prawdy, Dobra, Miłości i Piękna.

W przeciwnym bowiem razie wychowanie oparte na powyższej zasadzie bez żadnych zastrzeżeń stałoby się bezwartościową (z punktu widzenia wychowawczego) tresurą, nic wspólnego nie mającą z pedagogiką.

Przygotowanie wychowanka do walki życiowej powinno na pierwszy plan wysunąć postulat przyjmowania i działania, które w pszyszłości powinny stać się podstawą pracy twórczej wychowanka. Praca zaś twórcza ma na uwadze nietylko zwalczanie bezwładnej psychiki wychowanka, oporu i sprzeciwienia się jego w przyjmowaniu materjału naukowego, lecz i zwalczanie innego oporu, a mianowicie złowrogiej woli czynników postronnych, wywierających na wychowanku ujemny wpływ.

Przygotowanie wychowanka do walki życiowej powinno odbywać się w ten sposób, ażeby instynkty i wrodzone dążności człowieka otrzymały pożądany kierunek z punktu widzenia etycznego t. j. ażeby kształtowanie tych instynktów i dążności wrodzonych, właściwych każdemu człowiekowi, odbywało się nie w celach zaspokojenia egoistycznych popędów poszczególnych jednostek, ale w interesie całego narodu i ludzkości. Praca twórcza, cementująca narody i ludzkość, powinna być na pierwszym planie,

albowiem tylko praca, przesiąknięta ideą twórczości, da nam możność zrozumienia tych ideałów, które powinniśmy krzewić wśród naszych wychowanków.

Po zobrazowaniu tych dwóch zasadniczych poglądów i stwierdzeniu, że szkoła oparta na zasadzie przygotowania wychowanka do walki z życiem jest najodpowiedniejsza dla dzisiejszej doby historycznej, przystąpimy do skonkretyzowania odpowiedzi na wyżej postawione pytanie.

Komisja Edukacji Narodowej głosiła hasła: „prawo naturalne człowieka", „dusza i ciało to jedno". Według niej wychowanie fizyczne jest podstawą wychowania w ogólności: Człowiek powinien być zawsze czynny.

„In corpore sano — animus sanus" — powiada stara mądrość, więc przedewszystkiem powinna być zorganizowana sprawa wychowania fizycznego. Powinno ono nareszcie otrzymać równe prawa z wychowaniem intelektualnem i moralnem, nie powinno ono być, jak dotychczas, jakąś nadbudową w naszych programach, dla którego poświęcono kilka godzin czasu, ale powinno stać się pewnym systemem, podobnie jak było u starożytnych Greków. Z chwilą, kiedy wychowanie fizyczne w naszych szkołach stanie się systemem, kiedy nasi wychowankowie będą przekonani, że być więdłym, ospałym, gnuśnym, chuderlawym — jest wstydem i hańbą wobec odrodzonej ojczyzny, potrzebującej dzielnych i silnych obywateli, kiedy rodzice będą zdawali sprawę z tego, że ich dziecko, nie umiejące należycie rzucić piłką, nie ma prawa do świadectwa dojrzałości, kiedy nareszcie niedostateczny postęp z dziedziny wychowania fizycznego będzie narówni traktowany z nieumiejętnością ortograficznego pisania — tylko wtenczas sprawa wychowania fizycznego zajmie odpowiednie stanowisko w naszej szkole.

Pamiętajmy, że ojczyzna nasza dziś wolna i niepodległa, utrzyma te wielkie skarby, jakiemi są Wolność i Niepodległość, jeżeli będzie miała należycie fizycznie wychowanych obywateli. Pamiętajmy, że wychowanek, który od dzieciństwa nie został zaprawiony do trudu i znoju — nie może być dobrym obywatelem-Polakiem, bo nie potrafi zapewnić swej Ojczyźnie poczesnego miejsca wśród innych narodów, nie potrafi Jej obronić od wrogów,

nie zdoła także Ją wynieść na stanowisko państwa mocarstwowego, albowiem z narodem chuderlawym i gnuśnym, z niedołęgami nikt się liczyć nie będzie.

A poza tem zdrowie przecież jest podstawą, dzięki której wszystkie inne dobrodziejstwa zdobyć można. Posiadamy ogromne bogactwa, które ukrywa nasza ziemia ojczysta, jednak one drzemią w łonie naszych rozległych ziem, czekając na chwilę, kiedy szkoła polska wyda w końcu tych tytanów, którzy potężnem uderzeniem kilofa wydobędą te bogactwa na świat Boży ku pożytkowi swojemu i współrodaków.

A nareszcie jakże inaczej, pewniej, pracuje człowiek zdrowy i pełen sił; o ile radośniej i jaśniej patrzą w przyszłość narody i państwa, których obywatele są pełni poczucia swego zdrowia i siły. A więc przy takiem traktowaniu wychowania fizycznego stanie się ono ideałem i składową częścią obywatela-Polaka.

W parze z wychowaniem fizycznem powinno iść wychowanie człowieka silnej woli, albowiem silna wola jest nieodłącznym atrybutem narodu.

W naszych czasach chorujemy powszechnie na brak woli, co jest rezultatem życia porozbiorowego.

Zdawałoby się, że warunki polityczne, w jakich znajdowaliśmy się w ciągu przeszło stu lat, musiały umocnić naszą wolę, lecz fakty mówią nam o odwrotnem zjawisku, tj. osłabieniu woli, które wyrządziło nam niepowetowane straty we wszystkich dziedzinach życia.

Ile to wśród naszego społeczeństwa rodzi się projektów, tyczących wielkich reform, zagadnień ekonomicznych, ile myśli pojawia się jak ulepszyć tę lub ową dziedzinę naszego życia! Ale spójrzcie teraz, ile ich jest wykonanych, a ile pozostaje w świecie mrzonki! Buduje się ze słów nowe systemy, ale z tą chwilą, kiedy trzeba zestrzelić wolę i zdobyć się na wysiłek, okazuje się, że owe projekty lub plany nie są zasadniczo potrzebne, że się bez reform obejdzie — dziś i jutro. Zabrakło woli na wykonanie, zabrakło chęci i energji do wysiłku twórczego.

Wola uczyniła Anglików panami świata. Żelazną wolą Niemcy, osaczeni przez wszystkie inne narody, utrzymywały się tak długo na widowni politycznej w czasie wojny światowej.

Nam tej woli, niestety, brak! Tę żelazną wolę musi dać naszej młodzieży szkoła, która powinna pamiętać, że bez woli niepodobna dojść do dobrych rezultatów pracy, jak również niepodobna zdobyć się na czyn. „Wola — powiada Stanisław Majewski — to konieczny warunek wszelkiego czynu, a tylko czynami buduje się naród i tworzy z siebie wyższą jednostkę zdolną do większych zbiorowych już czynów, podejmowanych przez całe narody".

Przy kształceniu woli powinniśmy ją skierować do pewnego łożyska, wola winna być wykształcona tak, ażeby nasz wychowanek potrafił ją, w razie potrzeby, podporządkować woli zbiorowej, innemy słowy „ja" jednostki, chociażby obdarzonej najsilniejszą wolą, powinno być podporządkowane wyższej woli, o ile tego wymagają interesy życia zbiorowego i państwa, które przedstawia harmonijnie zbudowaną organizację, gdzie każda jednostka posiada wskazane przez wolę zbiorową miejsce i pełni stosowną pracę dla dobra społeczeństwa i państwa, czy to na polu walki, czy w warsztacie, czy w departamencie ministerstwa, czy nareszcie w wiejskiej gminie.

Tak wykształcona wola powinna być drugim ideałem, który ma dać naszej młodzieży szkoła niepodległej Polski.

Osiągnięcie powyższych ideałów powinno stać się środkiem do wychowania ludzi dzielnych życiowo i przygotowanych do pracy, która jest nietylko podwaliną dobrobytu społeczeństwa naszego, ale jest również podstawą naszej niezależności ekonomicznej od naszych sąsiadów, którzy niezawsze dla nas dobrze są usposobieni.

Obserwacje nad naszem życiem przekonywują nas o tem, że większość naszej młodzieży, opuszczającej mury szkolne, nie ma zamiłowania do pracy. Każdy prawie z pogardą myśli o pracy, nie chce zadowolić się jakiemś skromnem stanowiskiem, lecz odwrotnie każdy myśli zostać artystą, wyższym urzędnikiem, architektem, politykiem, publicystą, wodzem. I to wtenczas, kiedy odczuwamy taki brak ludzi, przyczem nie ludzi nadzwyczajnych, jakich chciał odszukać Diogenes, ale zwyczajnych robotników, którym z pewnością możnaby poruczyć tę lub ową pracę w przekonaniu, że oni tę pracę wykonają sumiennie.

Stąd wynika potrzeba kształcenia zamiłowania do pracy. Własnym przykładem, własną organizacją szkoła powinna zaszczepić w swoich wychowankach zamiłowanie do pracy, umiejętność pracy zbiorowej, umiejętność pracy karnej i zorganizowanej, prowadzonej nie dla celów egoistycznych, ale dla celów ogólnopaństwowych i narodowych. Młodzież, wychowująca się w niepodległej Polsce, powinna nareszcie zrozumieć, że walka o byt jest wiecznem zagadnieniem ludzkości.

Szkoła dzisiejsza nietylko powinna nauczyć naszą młodzież zamiłowania pracy, ale powinna jednocześnie dążyć do rozbudzenia u młodzieży zrozumienia treści pracy, chęci pracy i działania w kierunku ulepszenia środków pracy oraz jej wydajności.

„Ostatnią ewangelją dla świata tego — mówi angielski myśliciel Carlyle — jest znać i wykonywać pracę; każda prawdziwa praca jest uświęcona i w każdej prawdziwej pracy jest coś boskiego“.

Ta myśl Carlyla niech będzie gwiazdą przewodnią młodzieży naszej w niepodległej Polsce. Dążmy do tego, ażeby nasi wychowankowie podczas każdej lekcji nabierali przekonania, że „praca powinna stać się ewangelją świata“, dążmy do tego, ażeby wychowanek nasz, w którym zostało rozbudzone zamiłowanie do tej lub owej pracy, po wyjściu ze szkoły starał się pogłębić swoją wiedzę w tej dziedzinie, którą on obrał dla siebie, będąc jeszcze w szkole, a tem samem osiągnął największe powodzenie w pracy, która powinna stać się jednocześnie celem jego życia, jego dumą. Po takiem traktowaniu przez naszych wychowanków pracy bądźmy pewni, że samo życie wynajdzie nam potrzebnych ludzi, poczynając od zwrotniczego na kolei, a kończąc na mężu stanu i wodzu narodu. Innemi słowy: szkoła polska powinna wychować nie urzędnika albo dygnitarza, przesiąkniętego rutyną i nieumiejącego dostosować się do chwili i wymagań epoki, ale człowieka i obywatela-Polaka z płodnym i twórczym rozumem. Najdobitniej to podkreślił w swoich *Szkicach z socjologji wychowania* profesor Znaniecki, który między innemi mówi: „Zamiast przygotować człowieka do stanowiska, które ma zająć, nauczyć go, by sam dla siebie stworzył sferę działania społecznie płodną, a odpowiadającą jego indywidualności“.

A więc trzecim ideałem, który ma dać naszej młodzieży szkoła polska, będzie to zamiłowanie do pracy.

Silne, zdrowe, żywotne, zręczne i giętkie ciało, sprężyście odpowiadające wszelkim wymaganiom woli tak jednostkowej jak i zbiorowej oraz zamiłowanie do pracy są właśnie temi ideałami, na których powinniśmy oprzeć dalsze doskonalenie człowieka i obywatela-Polaka.

„Apostoł edukacji narodowej“ Stanisław Szczepanowski w swoich pismach *O odrodzeniu narodowem* z wyjątkowym naciskiem podkreśla potrzebę odrodzenia narodowego, umysłowego, i moralnego.

W obecnej dobie na łamach licznych pism jest uprawiana na szeroką skalę dysputa o reformie szkoły polskiej. Niemal każdy ma gotową receptę w tak skomplikowanej sprawie, jaką jest wychowanie przyszłego obywatela-Polaka. Przy bliższem jednak zapoznaniu się z tem, co piszą o szkole, sumienny obserwator powinien był zwrócić uwagę na jedną okoliczność, a mianowicie, że w tej dyspucie zapomniano o wychowaniu narodowem, o stworzeniu podwalin do rozbudzenia i uświadomienia poczucia narodowego.

„Narodowość“, powiada w swoich prelekcjach Adam Mickiewicz, „w najwznioślejszem rozumieniu tego wyrazu znaczy posłannictwo narodu, znaczy powołanie pewnego zbioru ludzi, wezwanych od Boga do spełniania zamierzonego dzieła, sprzężonych obowiązkiem wzajemnego zastępowania się w pracy, połączonych tem prawem współżycia, które spostrzegamy w historji naturalnej jestestw różnych w historji dziejów ludzkości“.

Jesteśmy przecież narodem, który ma świetną historję, w wielu wypadkach zapisaną złotemi głoskami, narodem, który ma pewną tradycję narodową oraz odrębne właściwe jemu jednemu zadania względem ojczyzny i całej ludzkości.

Uświadamianie narodowe oraz pojęcie ojczyzny nie powinny być pojęciami abstrakcyjnemi, lecz stać się wartościami realnemi. Nasi wychowankowie na przykładach z historji (a tych przykładów mamy nieprzebraną ilość) winni pogłębić swoje poczucie narodowe, rozwinąć wyraźnie pierwiastki odrębności narodowej i płynących z nich różnic interesów i obowiązków względem narodu i państwa, winni również poznać swój związek z ziemią ojczystą, która stanowi

podwalinę egzystencji i bogactwa narodu, winni także nauczyć się każde wyobrażenie pożyteczne z punktu widzenia społecznego, każdą myśl i uczucie przetwarzać w czyn.

Bliższe poznanie przeszłości, umiłowanie jej, poznanie ziemi ojczystej uzdolni naszych wychowanków do wznowienia tradycji narodowej, która prawie doszczętnie zanikła w dobie porozbiorowej, uzdolni wreszcie do samowiedzy narodowej, która jest właśnie jednym z potężniejszych bodźców rozwoju poczucia narodowości. Pamiętajmy, że wszystko, co ma ten lub ów naród, rozwija się na tle narodowem: uczucia religijne, poezja, sztuka piękna, bohaterstwo, genjusz itd. Bierność zaś w tej dziedzinie jest dowodem cofania się wstecz, do stanu niższego.

„Ilekroć zaś ludzkość — powiada Marjan Borowski — schodziła z wyżyn ideału na niziny egoizmu (indywidualnego lub zbiorowego), tylekroć z całą mocą występował kosmopolityczny pogląd na świat z jego materjalistycznym podkładem, z jego głodem użycia, dążeniem do bogactwa i przepychu, z jego również hyperkrytycyzmem w sferze umysłowej."

Samowiedza i poczucie narodowe, pogłębione przez wysiłek woli, przekształca się w patrjotyzm czynny. I młodzież nasza potrafi wykonać wysiłek twórczy w kierunku rozwoju naczelnej idei, która powinna przyświecać naszemu narodowi: rozwinie własną indywidualność narodową, wznowi tradycję narodową i urzeczywistni nareszcie ideę posłannictwa dziejowego, którą „Opatrzność powierzyła mu (narodowi polskiemu) dla dobra ludzkości" (St. Szczepanowski — *Aforyzmy o wychowaniu*).

Samowiedza narodowa winna stać się także pierwiastkiem cementującym jedność narodową, która przedstawia wielką siłę moralną. Szczególną wagę jedność narodowa ma w dobie dzisiejszej, w dobie ścierania się niezliczonej ilości partyj, które interesy własne, partyjne stawiają wyżej od interesów ogólnonarodowych. Stąd wynika, że samowiedza narodowa i poczucie narodowe z idei winny stać się ideałem, który ma dać naszej młodzieży szkoła polska.

Przystępujemy wreszcie do kwestji bodaj najważniejszej w całokształcie wychowania. Mamy na myśli wychowanie moralno-obyczajowe. Niewola spowodowała w dziedzinie wychowania

moralno-obyczajowego dużo bezładu i wiele zniszczenia, więc siłą rzeczy musi szkoła zwrócić na tę stronę wychowania szczególną uwagę, albowiem społeczeństwo, które składałoby się z jednostek zaniedbanych pod względem wychowania moralno-obyczajowego nie mogłoby być trwałe, odporne i skonsolidowane.

Fakty historyczne, doświadczenia życiowe oraz obserwacje nad społeczeństwami przekonywują nas, że rozwój kulturalnych narodów odbywa się pod tchnieniem wielkiej idei chrześcijańskiej, która wypielęgnowała wszystkie prawie zdobycze cywilizacji. Przeto wychowanie religijne, jako podstawa całokształtu wychowania moralno-obyczajowego powinno odgrywać pierwszorzędną rolę.

Młodzież polska opuszczająca szkoły powinna mieć sumienie i wolę jasne i silne, albowiem tylko w tym wypadku potrafimy przyzwyczaić naszych wychowanków do poszanowania i posłuszeństwa wobec prawa. Człowiek, nie umiejący uszanować praw ludzkich, nie potrafi również zachowywać przykazań Boga.

Cześć i poszanowanie prawa mają być posunięte tak dalece, ażeby wychowanek szkoły polskiej z nienawiścią myślał o tyranji. Wolność zaś osobista, jako źródło wszelkiego istotnego prawa, powinna być w poszanowaniu. W przeciwnym bowiem razie nasi wychowankowie jako przyszli budowniczowie Polski, nie potrafią zdobyć się na jasne i mocne prawodawstwo.

Wraz ze świadomością wolności osobistej powinna nasza młodzież uzyskać niezachwianą wiarę w swą moc osobistą, albowiem żadne społeczeństwo nie rozwinie się, nie osiągnie w pełnej mierze ideału w rozwoju organizacji społecznej, jeżeli nie będzie umiało spełnić sumiennie swoich obowiązków względem Ojczyzny.

Poszanowanie wolności osobistej prowadzi do odpowiedzialności osobistej, a więc tem samem do odpowiedzialności za dobrobyt społeczeństwa i państwa.

Wreszcie powinniśmy zwrócić uwagę na rozbudzenie u naszej młodzieży zaufania we własne siły i do samych siebie, albowiem człowiek, nie posiadający tych cech, nie jest odpornym pod względem moralnym. Pierwszy lepszy utopista lub agitator potrafi wytworzyć w umyśle takiego człowieka chaos, mogący przynieść nieobliczalne szkody: sumienie, wiara, poszanowanie prawa, cześć dla wolności osobistej i zaufanie we własne siły mogą być zachwiane w swoich podstawach.

A więc starajmy się te wyżej wyliczone ideały umocnić i ugruntować, pamiętając, że one są podwaliną życia moralno-obyczajowego.

Reasumując powyższe rozważania, chcielibyśmy rzucić myśl, która powinna przyświecać wychowawcom szkoły w niepodległej Polsce.

Dążmy do odrodzenia fizycznego, umysłowego i moralnego naszej młodzieży, odrodźmy naszą młodzież fizycznie i duchowo, nauczmy ją miłować pracę i wiedzę, rozbudźmy w niej poczucie samowiedzy narodowej i załóżmy wreszcie trwałe podwaliny wychowania moralnego — tego wymaga Odrodzona Ojczyzna.

Pamiętajmy słowa naszego wieszcza Adama Mickiewicza, wypowiedziane na posiedzeniu Filomatów 25 marca 1819 r.:

„Na czemże, bracia, chwała nasza, jeśli nie na tem, iż, mimo przeszkód rzeczy pożytecznych dokonamy? Rzeczpospolita złożona z egoistów, z ludzi, którzy jej nic poświęcić nie chcą, nie długo postoi. Ateny i Rzym dlatego się wzniosły, iż były polem heroicznych czynów.“

Stankowicze, pow. Brasław. Józef Milenkiewicz.

KONCENTRACJA NAUK W JEDNOSTCE METODYCZNEJ.

Nie ulega wątpliwości, że w dzisiejszym doborze najlepszych systemów nauczania i wychowania zyska powszechne uznanie koncentracja nauk w jednostce metodycznej.*)

Koncentracją w nauczaniu nazywamy pewne kojarzenie z sobą przedmiotów naukowych. Uważamy za wskazane łączyć takie przedmioty, w których związek przyczynowy jest bardzo wyraźny np. historję z geografją, geografję z przyrodą, język polski z historją itp. Rzadko natomiast łączymy wspomniane przedmioty równocześnie, a ogół przedmiotów prawie nigdy. Jeżeli np. nauczyciel uczy o Stefanie Batorym pod Pskowem lub Wielkiemi Łukami, skojarzy dane historyczne z geograficznem położeniem tych miejscowości lub odwrotnie: omawiając dane miejscowości, wspomni o wypadkach historycznych. Podobnie postąpimy w geografji,

*) Jednostka metodyczna pojęta jako jednogodzinna lekcja.

gdy np. mówimy o Wyżynie Śląskiej i łączymy z tem wiadomości o sposobie wydobywania węgla, wytapianie żelaza itp. W nauce religji rzadko uciekamy się do koncentracji, uważając, że przedmiot ten można tylko z historją względnie geografją kojarzyć. I w tem jest pewna słuszność, bo nie można czegoś stucznie zlepiać.

W ręku nierutynowanego nauczyciela jest często koncentracja przedmiotów gubieniem się w szczegółach lub „przeskakiwaniem" od rzeczy do rzeczy. Często sprowadzą go odpowiedzi dzieci na manowce tak, że zrozpaczony kończy bez rezultatu. Pozostaje tylko zawód i niechęć do dalszej próby. Wobec takiego założenia należy w koncentracji przedmiotów być dość oględnym, a gdzie jej stosować nie można — lepiej zaniechać.

Lecz nie o takiej koncentracji mowa. Chodzi o rzecz daleko ważniejszą: o lekcję, którą wypełni reprodukcja materjału ze wszystkich przedmiotów; nie znaczy to całego materjału, lecz części ze wszystkich przedmiotów. Stąd wynika, że przedmiotem lekcji jest powtórka o charakterze nowości. Tą nowością są starannie i umiejętnie stosowane: łączność i ciąg przedmiotów. Zaletą takiego postępowania jest odtrącenie od lekcji tak dobrze wszystkim znanego szkodliwego charakteru nudy i obojętności, jakie towarzyszą tak zwanej „powtórce". Aktywność ucznia zostaje w prostym stosunku do wielkiego zainteresowania, jakie budzi podobne postępowanie. Poza tem jest tu doskonały sposób sprawdzenia inteligencji dzieci; stwierdzenia: poziomu umysłowego szkoły, kierunku wychowawczego nauczyciela tudzież panowania nad sobą i materjałem naukowym. Najczęściej można taką metodę stosować po pewnych okresach nauczania, przy końcu roku szkolnego i podczas wizytacji.

Naogół biorąc, jest to rzecz nietrudna; lecz w szczegółach jej wykonania napotykamy poważne trudności. Ponieważ w lekcji takiej niema formalnego przygotowania, podania celu itd. a każda jej część równa się całości, przeto punkt ciężkości przypada na z d o l n o ś ć   ł ą c z e n i a   p r z e d m i o t ó w   w   j e d e n   z h a r m o n i z o w a n y   c i ą g. Przejście z przedmiotu do przedmiotu nie może być oderwane, o jasno zarysowanej granicy, lecz łagodne, dla dzieci — niedostrzegalne.

Mogą je stanowić: zgóry przewidziany przedmiot lub pewna odpowiedź. Nauczyciel musi znać doskonale materjał tak w ogól-

ności jak w szczególności. Wśród lekcji musi on nieraz wskutek odpowiedzi dzieci sięgać do materjału przerobionego przed rokiem a nawet i dwoma. Punktem wyjścia mogą być wszystkie przedmioty, różne rzeczy i okoliczności lub wypadki. Nauczyciel powinien wpierw przygotować sobie materjał z przedmiotów, usystematyzować go, obrać sobie punkt wyjścia i tak przystąpić do lekcji. Bez tego będzie miała lekcja charakter przypadkowości.

Poniżej przedstawię tok lekcji w zarysie na oddział IV szkoły jednoklasowej.

Przedmiot lekcji: V rzykazanie Boże, wielcy ludzie w Polsce, Wyżyna Śląska, węgiel, działania liczbami całkowitemi, rysunek, śpiew.

Przykład. Wchodząc do klasy, zauważam brud na podłodze, pozostały wskutek niedbale oczyszczonego obuwia. Będzie to punktem wyjścia.

Co widzisz na podłodze? (Brud.) Skąd on się tu wziął? (Został przyniesiony na obuwiu.) Co się z nim stanie po wyschnięciu? (Uniesie się w powietrze.) Jaki dalszy wniosek? (Dostanie się przy oddychaniu do naszych płuc.) Dalszy wniosek? (Będziemy się nim zatruwać.) Z czyjej to winy? (Kolegi X.) Wytłumacz wyraz „zawinić“. (Zrobić coś złego, tu szkodzić drugiemu na zdrowiu.) Które przykazanie tego zakazuje? (Piąte przykazanie.) Powiedz o piątem przykazaniu. Dziecko streszcza. Powiedz o sposobie nadania tych przykazań. Kto był ich stróżem? Kim był Mojżesz wogóle dla żydów? (Był ich wybawicielem, prawodawcą, opiekunem, wodzem, sędzią itp.) Czy i Polska podobnych ludzi miała? (Tak.) Było ich wielu? Wymień ich! (Skarga, Staszic, Konarski, Mickiewicz.) Czemu możemy Skargę nazwać sędzią? (Bo sądził grzechy i przestępstwa panów.) Czego chce Konarski od magnatów? (Mądrych rządów.) Czego Staszic? (Wolności chłopów, skarbu, wojska.) A jakich to wodzów ducha dał nam Bóg po upadku? (Mickiewicza, Słowackiego.) Co powiesz o Mickiewiczu? (Był poetą, kazał pracować, budził ducha narodowego.) Powiedz jaki wiersz Mickiewicza. Dziecko deklamuje „Powrót taty“. Napisz pierwszy wiersz na tablicy! (Dziecko pisze, na czem, w zależności od potrzeby, tłumaczy się zasadę ortograficzną lub gramatyczną.) Jak się nazywa najpiękniejszy utwór Mickiewicza? (Pan Tadeusz.) Którego kraju piękność on opisuje? (Piękność Litwy.) A która to ziemia

w Polsce jest tak bogata, jak piękna jest litewska? (Wyżyna Śląska.) Dlaczego? (W niej pełno bogactw.) Wymień je? (Węgiel, ołów, cynk, żelazo.) Opisz położenie Śląska? Opowiedz o kopalni węgla. Narysuj górnika przy pracy. Opowiedz o wartości jego pracy. (Zarobek musi być duży.) A jaka jest cena węgla na miejscu? (Niska.) Ile kosztuje 1 centnar (50 kg) węgli u nas? (Zł 2,85.) Obliczenie, ile kosztuje 1 centnar węgli na miejscu, jeżeli u nas kosztuje zł 2,85. Z tego odchodzi na transport wagonu (10 000 kg):.....*) zarobek od wagonu wynosi: .....*) inne opłaty:.....*) Dzieci liczą w zeszytach. Czy tylko górnik musi ciężko pracować? (Nietylko górnik, ale wszyscy muszą pracować.) Powiedz pieśń, która wskazuje nam na to, jak wszystko pracować musi, zdążając do pewnego celu. (*Wszystko do celu dąży na świecie.*) Zaśpiewamy ją. (Można zastosować ćwiczenia gimnastyczne.)

W toku lekcji przeszedłem od religji do historji, do języka polskiego, geografji, przyrody, rachunków, śpiewu itd. Opuściłem roboty ręczne, które możnaby do jednego z przedmiotów dołączyć. Oczywiście, że podany sposób łączenia nie jest wcale obowiązujący ani ostateczny. Można koncentrację i bez takiego łączenia przeprowadzić. Ośrodkiem skupiającym może być jakiś przedmiot, obraz, zdarzenie. W czytankach naszych trudno się dopatrzyć podobnej koncentracji, za taką uważam poczęści,: Opowiadanie Flisaka z IV części *Szkółki.* Lepiej, gdy nauczyciel na tle przerobionego materjału sam sobie z dziećmi podobną powiastkę utworzy np. „Wybierzmy się w podróż po Polsce“, albo „W podróż na północ — na południe“. Sposobów jest wiele, treść zostaje ta sama. Pomysłowości nauczyciela pozostawione jest szerokie pole do działania.

Jakie są korzyści takiego postępowania? Dydaktyczne, intelektualne, wychowawcze. Pierwsza odnosi się do nauczyciela, drugie do dzieci. Jeżeli w podobnej lekcji większość dzieci nie będzie się orjentować — to znak, że tego nie rozumieją, a więc wina to nauczyciela. Należy więc metodę postępowania zmienić. Dziecko, nie rozumiejąc poszczególnych przedmiotów skojarzonych odpowiednio w odpowiedniej chwili, nie wyrobi sobie zdolności tworzenia nowych wniosków i sądów, braknie mu poglądu na

*) Podać ceny według warunków lokalnych.

całość. Uważam, że o ile w każdym przedmiocie zasadę koncentracji rozumnie stosowano, nie napotka podobne postępowanie na żadne trudności. Jeżeli ogół dzieci się orjentuje, to cel szkoły osiągnięty.

Dzieci mogą wtenczas mówić o wszystkiem. Potrzebę tego motywują sprawy życia codziennego. Nikt bowiem i nigdy, prócz może specjalistów, nie będzie godzinami rozprawiał na temat szczegółowy, lecz bieg myśli płynie wolnym torem. Zjawisko takie obserwujemy w życiu towarzyskiem, na zebraniach, konferencjach. Jeżeli czasem w pewnym momencie brak logicznego powiązania, nastaje ponura cisza. Wtedy to, dla zabicia nudów, by wybrnąć z niemiłej sytuacji, mówi się o pogodzie, o urodzajach, o wszystkiem, a właściwie o — niczem.

W toku lekcji przedstawił się nam na tle epoki żydowskiej Mojżesz jako bohater. W analogji zrozumie dziecko, że podobnych bohaterów ma też Polska, a pewnie — i inne narody. Należy ich tylko wyszukać i wykazać ich zakres bohaterskiego działania. Tem samem wykazuje się widomą opiekę Bożą nietylko nad Żydami, ale i innemi narodami. Z zrozumieniem takiej opieki skojarzy dziecko uczucie miłości Ojczyzny. Uczy się cenić: bohaterów i charaktery, uszanuje godność i pokocha pracę. Obok uczuć kształci się orjentacja, spostrzegawczość, powstają nowe pojęcia, sądy, wnioski, wyrabia się rozsądek, tworzą się idee, kształci się rozum.

Sama zaś zdolność wszechstronnego korzystania z skarbnic swej wiedzy i dostosowania jej do życia i okoliczności jest najlepszą miarą inteligencji dziecka.

Cerekwica. St. Walerowicz.

GAZETKA SZKOLNA A KONCENTRACJA W NAUCZANIU.

Dzieje się w oddziale V. Ostatnia gazetka szkolna przyniosła uczniom następującą wiadomość:

„W kwietniu nawiedziło Bułgarję i Grecję straszne trzęsienie ziemi. W Bułgarji uległo zupełnemu zniszczeniu miasto Filipopol wraz z okolicą, a w Grecji — Korynt, z którego nie pozostał nawet kamień na kamieniu. W obu krajach zostało zburzonych około 25.000 domów, bardzo dużo zaś uszkodzonych; przeszło 400 000 ludzi pozostało bez dachu nad głową. (Nasze miasto liczy 8.000 mieszkańców.) Wyszukajcie te nieszczęsne miejscowości na mapie szkolnej!“

Nasz kraj jest szczęśliwszy od innych krajów, bo jak uczeni stwierdzili, od roku 1000 do 1900 było zaledwie 69 lekkich trzęsień ziemi, a tylko jedno spowodowało nieznaczne straty."

Gazetka ta posłużyła za punkt wyjścia, stała się ośrodkiem zainteresowania przy nauce w następnym dniu po wywieszeniu jej w klasie. W dniu tym, według podziału godzin, przypadały w tym oddziale następujące przedmioty: język polski, historja, rachunki, geografja i gry.

Język polski: Pytam ucznia, czego dowiedział się z gazetki. Następuje ustne sprawozdanie z treści gazetki (ćwiczenie w mówieniu.) Następnie tworzenie wyrazów pochodnych od *trzęsienie* (trząść, trzęsawisko, zatrząść itp.) Przy tej sposobności powtórzenie o przedrostkach. Zastosowanie tych wyrazów w zdaniach, pisanie tych zdań. Krótkie dyktando z zastosowaniem trudniejszych wyrazów, zaczerpniętych z treści gazetki oraz pochodnych.

Na wypracowanie domowe: „Czego dowiedziałem się z ostatniej gazetki szkolnej."

Lekcja następna: Historja. Punkt wyjścia — ostatnia gazetka szkolna. Uczniowie przypominają sobie, że o Grekach i Grecji uczyli się w pierwszych tygodniach bieżącego roku szkolnego. Następuje krótkie powtórzenie historji starożytnej Grecji: Ateny, Sparta, igrzyska olimpijskie (w bieżącym roku „Igrzyska olimpijskie w Amsterdamie") wysoka kultura Greków — sztuka. Nowa lekcja (według planu) o „Odrodzeniu" jako naśladowaniu sztuki starożytnej Grecji.

Lekcja trzecia: Rachunki. Nawiązanie: trzęsienie ziemi — to straszne nieszczęście: setki ludzi ginie, tysiące rannych, setki tysięcy bezdomnych. Uczniowie dowiedzieli się z gazetki, iż 25.000 domów zostało zniszczonych, około 500.000 ludzi pozostało bez dachu nad głową.

Następuje obliczanie: Nasze miasto liczy 8.000 mieszkańców. Ile zatem posiada domów, licząc np. po 10 mieszkańców na jeden dom?

Obliczamy dalej, że 25.000 domów, to kilkanaście takich naszych miasteczek. Obliczenie strat materjalnych, wynikłych ze zburzenia tylu budynków. Cyfry wzięte z życia, prawdziwe. Uczniowie poznają w cyfrach na podstawie własnych obliczeń

Ze statystyki wynika, że na jeden kurs uczęszczało przeciętnie na początku 35 kursistów a w końcu 22 kursistów, czyli, że do końca wytrwało 63% uczestników. Na jednego nauczyciela przypada 39 lekcyj. W wielu miejscowościach przybrały kursy charakter stałej systematycznej pracy i z uznaniem nadmienić wypada, że nauczycielstwo pracowało z pobudek czysto ideowych.

Cel systematycznych kursów.

Głównem zadaniem systematycznych kursów tak w odniesieniu do młodzieży pozaszkolnej jak i dorosłych jest intensywna praca, idąca w kierunku szerzenia niezbędnej dla każdego obywatela-Polaka wiedzy i kultury państwowej i narodowej. Poza tem mają one służyć celowemu uzupełnianiu wiedzy, zdobytej w szkole powszechnej, aby wiedza ta nie poszła na marne. Ciągła praca, mająca na celu rozszerzanie i pogłębianie wiedzy, oraz umiejętny wpływ wychowawczy mają przyczynić się do podniesienia poziomu umysłowego i kulturalnego szerokich mas naszego społeczeństwa. Systematyczne kursy, jako ognisko kulturalnego współżycia i kulturalnej pracy, otworzą podstawy do nowych prac. Im wydatniejsza będzie praca szkoły powszechnej, tem szersze pole działania zdobędzie praca kulturalno - oświatowa wśrod szerokich mas społecznych.

A. Plan.

I. Normalny kurs, przewidziany na przeciąg czasu 3 miesięcy (po 4 godziny tygodniowo), powinien odbywać się w najdogodniejszym czasie półrocza zimowego.

II. Systematyczny kurs przewiduje pracę zarówno nad młodzieżą pozaszkolną jak i nad dorosłymi.

III. Program systematycznego kursu powinien zwykle obejmować: język polski — pisownię, gramatykę, czytanie (24 godz.), historję polską (12 godzin) i naukę o Polsce — włącznie geografję Polski (12 godzin). W miarę potrzeb lokalnych albo życzeń kursistów można program odpowiednio zmienić i rozszerzyć.

Powodzenie systematycznych kursów zależne jest od:

1) rzetelnego urabiania opinji — szerzenia zrozumienia dla intensywnej pracy oświatowej w formie systematycznych kursów wśród inteligencji i szerokich mas naszego społeczeństwa,

2) sprężystej organizacji,
3) solidnych podstaw finansowych,
4) najodpowiedniejszej metody pracy.

B. Organizacja.

I. Inicjatywę w organizowaniu systematycznych kursów może i powinna podjąć każda jednostka szczerze kochająca i rozumiejąca ducha czasu i narodu.

II. Agitacja pośrednia powinna odnosić się do wszystkich tych czynników miejscowych, które mogą nam służyć pomocą, radą i doświadczeniem, a więc do władz państwowych, samorządowych, zarządów instytucyj kulturalno-oświatowych i zawodowych oraz wpływowych osób prywatnych, a bezpośrednio (słownie i pisemnie) do tych wszystkich, których chętnie chcielibyśmy widzieć na naszych kursach.

III. Budżet. Nie można wymagać od pracowników oświatowych, aby, poświęcając czas i trud jedynie z pobudek ideowych, podejmowali tę pracę. Trzeba się domagać zrozumienia, że każda rzetelna praca powinna być należycie wynagrodzona. Zatem głównem źródłem dochodów powinno być czesne, opłacane przez kursistów. Tak z względów wychowawczych, t. j. regularnego i punktualnego uczęszczania, jak i „wspólnoty pracy“, polegającej na szczerej, intensywnej pracy nauczycieli z kursistami, a dalej z uwagi na wzbudzenie zaufania i pewnej swobody w obcowaniu, należy żądać opłaty kursów przez kursistów. Subwencje mogą służyć na obniżenie czesnego dla mniej zamożnych (do 50%) albo zupełne zwolnienie od opłat kursistów na to zasługujących.

Ze względu na doniosłość takiej systematycznej intensywnej pracy — powinny sejmiki powiatowe i gminy przewidzieć w swoich budżetach pewne dostateczne kwoty na cele kulturalno-oświatowe.

C. Administracja kursu.

I. Normalny kurs (1 komplet) nie powinien przekraczać liczby 30 osób. Przy większej ilości zgłoszonych powinien nastąpić podział — zależnie od poziomu — na stopnie (wyższy — średni i niższy), albo podług wieku i płci, jeżeli to jest wskazane. Jednemu z nauczycieli powierza się kierownictwo kursu.

II. Celem stwierdzenia poziomu umysłowego winien się odbyć egzamin wstępny.

III. Program nauki kursu trzeba z względu na czas trwania i zamierzony cel sumiennie opracować.

IV. Dla utrwalenia podjętej pracy należy prowadzić a) główną listę kursistów, b) listę frekwentacyjną, c) zapisy przerobionego materjału.

V. Samorząd ma na celu możliwie szeroki współudział uczestników w samodzielnych pracach, złączonych z organizacją i administracją kursów. W zakres wchodzą następujące czynności wykonywane przez kursistów: a) utrzymanie porządku zewnętrznego, b) prowadzenie listy frekwentacyjnej, c) wyrażanie życzeń i stawianie propozycyj przez męża zaufania.

VI. Powodzenie pracy, podejmowanej z świadomością celu, zależy przedewszystkiem od wartości ludzi pracujących.

Nauczyciel na systematycznych kursach, to:

1) piastun duszy polskiej,

2) przewodnik duchowy najszerszych warstw narodu,

3) twórca wielkiej, zgodnej myśli polskiej. K.

SZKOLNICTWO POWSZECHNE I OŚWIATA W ROSJI SOWIECKIEJ.

Do najmniej znanych u nas stosunków, panujących w Rosji sowieckiej, należą sprawy oświatowe i związane z tem wychowanie publiczne. Poczęści jest to zrozumiałe. Przedstawienie tych stosunków nie jest rzeczą łatwą, ze względu chociażby na brak przeważnej części literatury pedagogicznej rosyjskiej, poświęconej tym zagadnieniom. Do tego dołączyć należy fakt, że wszelkie prace, zarówno dodatnio przedstawiające sprawę, jak i odnoszące się do niej krytycznie, grzeszą, w większej lub mniejszej mierze, tendencyjnością. W tych warunkach, z ułamków jedynie obfitej literatury pedagogicznej rosyjskiej i to, po krytycznem rozpatrzeniu, przychodzi rokonstruować stan teraźniejszej oświaty publicznej w Rosji sowieckiej, uciekać się do czasopism pedagogicznych francuskich, przedrukowujących sprawozdania rosyjskiego ministerstwa oświaty, czy wreszcie odszukiwać poszczególne kwestje w czasopismach pedagogicznych polskich, które, mimo dość

znacznej ich ilości, nie wykazują zbyt wielkiego zainteresowania do poczynań szkolnych naszego wschodniego sąsiada.

Wogóle sprawa oświaty w Rosji sowieckiej oświetlona jest u nas bardzo mało i to przeważnie bezkrytycznie, w formie pobieżnych sprawozdań z niektórych dzieł obcych, traktujących o tych sprawach, bądź dorywczo i ułamkowo, częstokroć drogą prasy codziennej, w większości wypadków podającej fakty, specjalnie wybrane, ilustrujące w ujemny sposób stan oświaty i szkolnictwa w Rosji, mimo, iż rzeczywistość nieżawsze odpowiada temu stanowi.

O Rosjanach i ich pracy wychowawczej, którą rozpoczęli jeszcze w drugim dziesiątku XX wieku, wie się u nas bardzo mało. Już wtedy, przyjmując doświadczenia Zachodu, starali się oni rozpocząć swą pracę od początku, lecz istniejące urządzenia społeczne odgrywały, jak i gdzieindziej, wielki wpływ na system wychowawczy, były poważną przeszkodą w postępie.

Rewolucja, usunąwszy stare formy społeczne i polityczne, dozwoliła rozpocząć pracę na nowo. Słusznie podkreślają niektórzy z pedagogów, że od czasu rewolucji francuskiej, pedagogowie na całym świecie nie mieli tyle swobody w kształtowaniu swej pracy, stosownie do współczesnych potrzeb społecznych, co w Rosji.

Jakie wyniki przyniosła w tych warunkach praca rosyjskich pedagogów, jest rzeczą naprawdę ciekawą, dla nas zaś szczególnie interesującą. Przywykło się bowiem widzieć Rosję taką, jaką ona była z początkiem XX wieku, pod względem kultury pedagogicznej i oświatowej nisko stojącą, a i w tych warunkach nie dla wszystkich dostępną. Przyzwyczailiśmy się do historycznych słów ministra oświaty z czasów carskich Szyszkowa, że „wiedza przynosi tylko wtedy korzyści, jeżeli się ją podaje, jak sól w małych dawkach, stosownie do okoliczności i potrzeb ludu. Nauczanie czytania mas przyniesie więcej szkody niż pożytku.“

Dziś jest inaczej. I chociaż szkoły sowieckie są jeszcze laboratorjami doświadczalnemi bez ustalonego systemu wychowania, pedagogika zaś w stadjum prób i doświadczeń, w fazie tworzenia, to niemniej zasługują one na poznanie, ze względu chociażby na warunki, wśród których powstają, nie licząc samego charakteru nowych poczynań.

Pierwsza faza szkolnictwa sowieckiego.

Przedstawiając teraźniejsze położenie oświaty w Rosji sowieckiej, podkreślić należy, że stan obecny jest zupełnie różny od dwu okresów poprzednich. Państwo sowieckie, wyłoniwszy się z mroków rewolucji 1917 roku, mimo, iż zdawało sobie sprawę z konieczności istnienia szkoły, niemniej stawiało jej cele i zadania w innem zupełnie świetle, jak obecnie. Pierwszym z czynów „Rządu Tymczasowego" z 1917 roku była sekularyzacja szkół, podległych kościołowi, zaś w dalszym następstwie rozdział szkoły od kościoła, czego bezpośrednim rezultatem było usunięcie nauki religji i teologji ze wszystkich szkół publicznych.

Cel i organizacja szkoły różniła się zupełnie od istniejącej przed rewolucją. Ciągłe zmiany w rządzie powodowały niedokładną organizację szkoły, przenosiły przeróżne plany szkolne i inne zmiany. Dwie zwłaszcza fazy wybijają się w tym okresie chaotycznym, trwającym do roku 1923, a które śmiało można nazwać okresem przejściowym. W pierwszej fazie polityki szkolnej sowieckiej, istniejąca szkoła tak zwanej „powszechnej pracy", kładąc nacisk na *rozwój „politechniczny"*, szła zgodnie z rozwojem współczesnych pragnień i pojęć sowieckich, w przeciwieństwie już do okresu drugiego, w którym względy natury ekonomicznej, nie zmieniając samej nazwy szkoły, powszechnej idei „politechnicznej" przeciwstawiają ideę nauczania zawodowego.[1])

Przypatrzmy się okresowi pierwszemu. Nazwać go można okresem anarchistyczno-komunistycznym. Marksiści-ortodoksi widzieli zrealizowanie swoich ideałów anarchistycznych w możności rozwijania wszystkich zdolności umysłowych. Ustrój szkoły „powszechnej pracy" był identyczny z programem Lenina, opracowanym w jego dziele p. t.: „Państwo i rewolucja". Zwolennicy tych teoryj wierzyli w zrealizowanie w przyszłości teoryj pedagogicznych w sposób demokratyczny i liberalny. „Szkoły powinny być „czynne", gdyż dziecko przez pracę i zabawę łatwiej przyswaja sobie zasady, aniżeli, gdy uczy się napamięć z podręczników" — oto zdanie zwolenników tej teorji. Nie powinno się uczyć według

---

[1]) Szereg wiadomości czerpiemy z Maszkina „Proswetitelnaja polityka w epoku diktatury proletarjata", Charków 1923 i Grinki „Oczerednyje zadaczi sow. stroitelstwa w obłasti prosweszczenja", Charków 1924.

jednej metody, lecz należy dać wykształcenie „politechniczne“, znajomość praktyczną i metodyczną ważnych prac. Zaliczano tu stolarstwo, ciesielstwo, rzeźbiarstwo, modelowanie, urabianie metali, garbarstwo i cały szereg innych zawodów.

W tych warunkach, zorganizowana ustawą z 18 października 1918 roku, *szkoła „powszechnej pracy“* dzieliła się na dwa okresy nauki — jeden o pięciu, drugi o czterech latach — poprzedzony ogrodem dziecięcym.[2]) W myśl art. 29 ustawy szkolnej, szkoła miała mieć kompletną autonomję, przyczem nauka, wydatki szkolne, gorące śniadania dla uczniów winny były być bezpłatne. Nauka była mieszana. Władzę i nadzór nad szkołą dzierżyła t. zw.: „Zbiorowość szkolna“, która ze swej strony wybierała organy administracyjne: kancelarję kolegjalną i komisję wykonawczą. W przeciwieństwie do charakteru poprzedniego, szkoła miała mieć postać „klubu“ i winna była ze swym ogrodem dziecięcym zastąpić dziecku rodzinę. W związku też z tym planem noszono się z myślą budowy domów dla uczni, w których wszystkie dzieci republiki sowieckiej miały znaleźć pomieszczenie, by kształcić się ściśle według zasad sowieckich.

Szkoły sowieckie, stworzone ustawą 1918 roku, mają charakter ogólno-państwowy, w przeciwieństwie do szkół późniejszych. Rychło bowiem nastąpić musiało zrozumienie fiaska tych planów. Zrealizowanie tego radykalnego programu, częściowo utopijnego, nie mogło się absolutnie powieść, zwłaszcza, że przypadło na okres kryzysu ekonomicznego epoki, t. zw. „komunizmu militarnego“. Urzeczywistniono jedynie niektóre części programu i to sprzeczne z poprzednim duchem, przeważnie in minus, znosząc naukę sumienną, dwoistość szkół według płci, dawną dyscyplinę, czy pracę nauczyciela.

Zwolennicy nowych teoryj nie zdołali wprowadzić w życie zmienionego programu, zwłaszcza zaś nauki powszechnej i obowiązkowej, poprzednio dostępnej tylko dla uprzywilejowanych warstw. Program pozostał na papierze, a wraz z jego niespełnieniem nastąpiło rozluźnienie dyscypliny, brak programów szkolnych,

---

[2]) Dużo miejsca szkole „powszechnej pracy“, a specjalnie zaszłym w niej zmianom między rokiem 1918, a 1923, poświęca czasopismo pedagogiczne, wychodzące w Pradze „Russkaja Szkoła za rubeżom“, art. Pawłowa, Markowa, Nowikowa i innych.

przyborów, czy pożywienia dla dzieci. Nie dało się przeprowadzić tych planów, które Błoński w dziele swem pt. „Szkoła pracy" proponował, a mianowicie, by każdy uczeń rozwijał swą indywidualność, każda zaś szkoła miała swój odrębny program przy pełnej autonomji, zapomocą którego mogłaby dawać, obok nauk publicznych, wykształcenie zawodowe. Było to zarówno zrozumiałe z wyżej wspomnianych względów finansowych, jak również z niechętnego odnoszenia się do nowego systemu „rozwoju indywidualności na sposób politechniczny" i samych pedagogów, początkowo głoszących hasło nowego kierunku. Szkół też takich było niewiele. W całem państwie, jak podaje Uczitelskaja Gazeta[3]), było ich zaledwie dziesięć, jako „wzory" dla mającej nastąpić rozbudowy. Kierownictwo nad niemi mieli starzy pedagogowie, wzrośli w starej szkole rosyjskiej, lecz dążący do zwanego przez nich „wolnego nauczania". Takimi byli Sacki, zwolennik Tołstoja[4]), i jego idee i poglądy na szkolnictwo wiejskie; Popow i inni.[5])

Drugi okres rozwoju polityki szkolnej sowieckiej.

Druga faza polityki szkolnej sowieckiej przypadła na czas istnienia nowej polityki ekonomicznej. Szkoła zachowuje poprzednią nazwę „powszechnej pracy", lecz ściśle złączona z polityką ekonomiczną, która w miejsce utopijnego ideału komunistycznego postawiła praktyczny kapitalizm państwa z jednej strony, a dyktaturę partji komunistycznej z drugiej — zmienia swój kierunek. Celem szkoły staje się zachowanie potrzeb kapitalizmu i partji komunistycznej, idealny rozwój na sposób politechniczny musi ustąpić im miejsca.

Te dwa problemy charakteryzują też nowy okres polityki szkolnej sowieckiej, który, jak poprzedni w ustawie szkolnej 1918 roku, znalazł swe uwypuklenie w statucie z grudnia 1923 roku, zredagowanym przez Radę najwyższą nauczania publicznego, pod kierownictwem W. Krupskiego. Obowiązywał on w szkole „powszechnej pracy", zawierając plany i programy, tyczące się tej szkoły, a powstałe w ciągu czterech lat ostatnich. Zatrzymując

[3]) Moskwa, 1926 Nr. 11.

[4]) Poglądy wychowawcze Tołstoja znaleźć można w liście jego do sekretarza Bułgakowa. L. Tołstoj: Mémoire á Boulgakoff sur l'éducation. Paris 1926.

[5]) Pinkewycz: Trudowaja szkoła, t. II. str. 50-77.

nazwę *szkoły powszechnej pracy*, stosowano też w departamencie komisarjatu nauczania publicznego i słowo „nauczanie politechniczne“, chociaż w rzeczywistości zupełnie odstępywano od ideału pierwotnego.[6])

Dokonany zwrot uwydatniał się najlepiej na dwu kwestjach. Gdy poprzednio nauka była obowiązkowa i bezpłatna, ustawa z 18 grudnia 1923 roku, nic już nie wspomina o obu tych głównych podstawach poprzedniej szkoły. Wręcz przeciwnie, do wszystkich szkół, prócz fachowych, wprowadza się wysoką opłatę, a państwo przestaje się niemi zajmować. Zamiast nauczania ogólnego, wprowadza się nauczanie uprzywilejowane dla robotników (art. 26 i 27 ustawy z 1923 roku), a w ten sposób pozbawia się szkół dzieci pracującej inteligencji i chłopów, których procent w państwie sowieckiem jest olbrzymi. Prawa i przywileje szkolne przechodzą na korzyść pewnej grupy politycznej, która nazywała się tylko pracującą, lecz w rzeczywistości nią nie była.

Małe zainteresowanie się państwa szkołą powszechną odbiło się wyraźniej w ustawie 1923 r. Gdy w 1918 roku państwo obiecało popierać wszelką inicjatywę szkolną, ustawa z 1923 roku uznała za szkoły państwowe tylko szkoły pierwszego i drugiego stopnia, który też stan pozostał do dni dzisiejszych. Na tworzenie się szkół prywatnych państwo patrzało niechętnem okiem, a nawet wręcz nie dozwalało. Lecz i szkoły, uznane za państwowe, z braku żywszego zainteresowania ze strony państwa i poparcia finansowego, zaledwie wegetowały.[7])

Nauka w szkole „powszechnej pracy“ obejmowała lata od 8—17 roku życia. Poprzedzona ogrodem dziecięcym, tworzyła dziewięć kolejnych grup, każda z rocznym kursem (§ 2), przyczem szkoła dzieliła się na dwa stopnie. Pierwszy obejmował cztery grupy, odpowiadające klasom, drugi grup pięć (§ 3). Na szkołę stopnia drugiego państwo zwracało specjalną uwagę. Dzieliło ją na t. zw. „cykle“, z których pierwszy obejmował trzy lata nauki, drugi dwa. W szkole stopnia pierwszego dziecko miało nauczyć się czytać, pisać, rachować, jak również nabrać wiadomości

---

[6]) Grinko „Oczerki sowietskoj proswietitetnoj polityki“. Charków 1923.

[7]) Szereg artykułów, poświęconych okresowi drugiemu szkolnictwa sowieckiego, pióra Grinki, Stoljarowa, Rjappa i innych, zamieszcza rosyjskie czasopismo pedagogiczne „Put' proświszczenja“ Charków 1922—24.

potrzebnych, by mogło zwracać uwagę na czynności otoczenia, zjawiska natury, czy życia społecznego. W pierwszym cyklu szkoły drugiego stopnia dziecko miało kompletnie wtajemniczyć się w czynności pracy, jej organizację, jak również w potęgę i prawa natury i życia społecznego. Jest to wiek, w którym dziecko ma stać się świadomym obywatelem republiki sowieckiej. Drugi cykl miał już bowiem przygotować przyszłych budowniczych nowego życia, którego byliby dziedzicami.[8])

Według ustawy z 1923 roku cele szkoły sformułowano w ten sposób, że za podstawę uważa się wszechstronne, praktyczne i teoretyczne poznanie organizacji pracy, ze zjawiskami przyrody i życia społecznego w przeszłości i teraźniejszości (§ 12), przyczem kładzie się uwagę na pracę zbiorową i zorganizowaną, uważając takową za środek do wykształcenia przyszłych obywateli. Artykuł 13 ustawy, podkreślając ogólno-kształcący charakter nauczania w szkołach obu stopni, poświęcał dużo miejsca również fizycznemu i estetycznemu wykształceniu.

Ktoby przypuszczał, że w Rosji sowieckiej zapanował jednolity typ szkoły państwowej, ten myliłby się. Prócz opisanego bowiem typu, istniały trzy jeszcze typy inne, nazwane nie według statutu szkolnego, lecz od czasu trwania nauki, t. zw. szkoły czteroletnie, siedmioletnie i dziewięcioletnie.[9]) Rozwój tych szkół w przeciwieństwie do szkoly „powszechnej pracy", szedł szybko naprzód, przyczem organizacja tych szkół podobna jest do projektu jeszcze Dumy, kreślonego na konferencji w 1917 roku.

Szkoły tych typów stoją ze sobą w dość luźnym związku. Przejście ze szkoły czteroklasowej do klas wyższych szkoły siedmio- czy dziewięcioklasowej, chociaż na pozór jest łatwe, w rzeczywistości jest wielce utrudnione, gdyż szkoły te ograniczają liczbę przyjęć. Podczas gdy w państwach zachodnio-europejskich, demokratycznych, przejście z klasy niższej do wyższej zależy od zdolności ucznia, w Rosji sowieckiej ma charakter przywileju klasowego, albo raczej partyjnego.

---

[8]) Pedagogiczeskaja Krestomatja 1925, tom I, artykuł Krupskiej.

[9]) Hessen: L' instruction publique en Russie sovietique. (Le monde slave 1926 I str. 58-59.)

Poziom oświaty w powyższych szkołach nie wszędzie jest jednaki. W szkołach czteroklasowych, a zwłaszcza na wsi, jest znacznie niższy od odpowiednich im klas w szkołach siedmio- czy dziewięcioklasowych. Przejście też z tych szkół do typu drugiego stopnia jest bardzo utrudnione. Zaledwie 3—4% uczniów ze szkoły czteroletniej, ze świadectwami o bardzo dobrym postępie przejść może do szkół tamtych. To samo tyczy się i szkół siedmioletnich. Ponieważ zaś tamte szkoły mają charakter uprzywilejowany dla klasy pracującej, przeto dla zaradzenia temu stanowi rzeczy powstają t. zw. „fakultety robotnicze“, które mają za cel przygotować uczniów ze szkoły cztero- czy siedmioklasowych do szkół wyższych. Falkutety robotnicze powoli zmieniły jednak swój pierwotny charakter; stały się również uprzywilejowane tylko dla członków stronnictwa.[10]) Szkoła sowiecka, zwłaszcza wyższa, stawała się coraz mniej powszechna.

System szkolny sowiecki stwarza trzy grupy nauczania:

1. przeważna część narodu poprzestać musi na szkole czteroletniej. Z tego bardzo mały procent, po ukończeniu szkoły czteroletniej z postępem bardzo dobrym i po przejściu przez fakultet robotniczy może dostać się do szkoły wyższej; inni zaś wstępują do szkół zawodowych,

2. szkoła siedmioletnia (t. zw. „szkoła powszechna miejska“), z której można przejść do średniej szkoły zawodowej, t. zw. „technicznej“, trwającej trzy lata,

3. szkoła dziewięcioletnia, dająca przystęp do uniwersytetu.

Jak wspomnieliśmy, ustawa 1923 roku uznała za szkoły państwowe tylko szkoły „powszechnej pracy“, pierwszego i drugiego stopnia. Szkoły te początkowo miały mieć wysoki poziom nauki, obniżenie nastąpiło jednak z powodu zbyt wielkiej przepaści między rzeczywistością a ideałem. Szkoła też ta w praktyce nie jest szkołą powszechną. Osią pracy w niej ma być w s z c z e p i a n i e w u m y s ł y d z i e c i w a l k i k l a s, co nie wszystkim odpowiada. Wogóle praca cała szkolna tylko w tym kierunku postępuje, kładąc nacisk na rozwój świadomości klasy proletarjackiej do tego stopnia, by uczniowie zdawali sobie sprawę

---

[10]) Izwiestja 1926 Nr. 27.

z solidarności wszystkich pracowników w ich walce przeciw kapitalizmowi i przygotowali się do pracy użytecznej z punktu widzenia ekonomicznego, społecznego i politycznego. Szkoły te stawiają sobie jeden cel przed oczyma — „uczynić ucznia świadomym bojownikiem ideału komunistycznego.“ (D. N.)

Lwów. Zygmunt Zborucki.

CZY DOTYCHCZASOWY SPOSÓB NAUCZANIA HISTORJI JEST DOBRY?

W numerze 6 „Przyjaciela Szkoły“ z dnia 20 marca ub. r. ukazał się mój artykuł o nauczaniu historji w szkole powszechnej, w którym domagałem się gruntownej zmiany dotychczasowego sposobu nauczania historji, a mianowicie: 1) oparcia go na obserwacji bezpośredniej, 2) stosowania analogji (wykorzystania zabaw i wogóle przeżyć dziecka, aby ułatwić mu zrozumienie istoty poszczególnych zdarzeń), 3) stosowania jak najczęściej heurezy, 4) wyrabiania czynnego patrjotyzmu, 5) zmiany toku lekcji. Dla udowodnienia, że zmiany te nietylko są potrzebne, ale dadzą się też przeprowadzić w praktyce, opracowałem szereg lekcyj. Wywody moje jednak spotkały się z ostrą krytyką ze strony niektórych kolegów. Chcąc oponentów przekonać, że istotnie dotychczasowy sposób nauczania jest nieodpowiedni, przeprowadziłem na początku roku szkolnego w klasach IV—VII tutejszej siedmioklasowej szkoły ankietę. Ankieta ta obejmowała następujące pytania:

Ia) *Co to jest państwo?* Ib) *Co to jest naród?*
IIa) *Co to jest władza?* IIb) *Kto ma władzę?*

Wybrałem te właśnie pojęcia, gdyż spotykamy je w historji najczęściej. Niema przecież lekcji, na którejbyśmy o nich nie mówili, niema podręcznika, w którymby nie powtarzały się od pierwszej już strony począwszy. Należało więc przypuszczać, że ogromna większość odpowiedzi będzie dobra. Czyż możemy sobie wyobrazić coś bardziej prostego? Wszak, nim zaczniemy uczyć np. geografji, dużo czasu poświęcamy na wytwarzanie potrzebnych pojęć. Przy nauczaniu jednak historji nikt prawie na to nie zwraca uwagi. Nawet program ministerjalny krótko zbywa tę tak ważną sprawę. Nic więc dziwnego, że dzieci nie umieją wytłumaczyć

najprostszych nawet pojęć, jak to wynika z odpowiedzi dzieci. Oto wyniki ankiety, wyrażone dla lepszego zorjentowania się w procentach.

Odpowiedzi na pytanie Ia: *Co to jest państwo?*

Klasa IV.	Państwo są to ludzie bogaci	75%
	Państwo jest to kraj	18%
	Państwo są to królowie	4%
	Państwo są to ci, którzy posiadają duży folwark	3%
Klasa V.	Państwo jest to kraj	66%
	Państwo jest to cała Polska	19,5%
	Państwo są to ludzie bogaci	12,5%
	Luźne odpowiedzi	2%
Klasa VI.	Państwo — to są złączone rody	28%
	Państwo to są wszyscy ludzie, którzy słuchają jednego pana	25%
	Państwo to jest duży obszar ziemi, zamieszkały przez ludzi	18%
	Państwo to jest kilka powiatów	12%
	Państwo to są ludzie majętni	11%
	Państwo to są panowie, bez których król nic zrobić nie może	6%
Klasa VII.	Państwo jest to obszar ziemi, zamieszkały przez ludzi, którzy słuchają króla lub prezydenta	25%
	Państwo to kraj	25%
	Państwo to kraj, w którym rządzi prezydent lub król	20%
	Państwo tworzy naród	15%
	Państwo to król razem z narodem	10%
	Państwo to pewna część kraju	5%

Żadna więc odpowiedź nie była trafna, gdyż ogólnie przyjęta definicja (Kucharski — Wereszczyński „Nauka o Polsce współczesnej“) brzmi: „Państwo jest to obszar ziemi, który ma ściśle oznaczone granice, posiada ludność i ma władzę“. Najwięcej więc zbliżoną do tej definicji była odpowiedź pewnej części uczniów klasy VII.

Odpowiedzi na pytanie Ib: *Co to jest naród?*

Klasa IV.	Naród są to ludzie biedni	83%
	Naród są to ludzie, którzy mieszkają w państwie	17%
Klasa V.	Naród to dużo ludzi	62%
	Naród to ludzie, zgromadzeni na rynku lub przed kościołem	16%
	Naród to ludzie biedni	12%
Klasa VI.	Naród to kilka spokrewnionych rodów	38%
	Naród to dużo ludzi	30%
	Naród to ludzie biedni	12%
	Naród to poddani króla	10%
	Naród to ludzie na wsi	6%
	Narodowość to jest jedna wielka siła niezwalczona, a ludzkość przez nią w jedność związaną nazywamy narodem	4%

Klasa VII.	Naród to dużo ludzi	45%
	Naród zamieszkuje pewien kraj i ma króla lub prezydenta	35%
	Naród tworzą wsie i miasta	20%

I na to pytanie nie otrzymałem żadnej, choćby w przybliżeniu, trafnej odpowiedzi, która brzmieć powinna: „Przynależność do narodu jest czemś idealnem, opierającem się na dobrej woli jednostki, na wewnętrznem jej poczuciu wspólnoty z pewnym ogółem ludzi, mających swój język, swoją właściwą cywilizację, zwyczaje i obyczaje, tradycję dziejowej przeszłości, ukochanie ziemi ojczystej" (Kucharski — Wereszczyński).

Na pytanie IIa: *Co to jest władza?* otrzymałem następujące odpowiedzi:

Klasa IV.	Władza jest to panowanie	36%
	Władzę mieć, znaczy robić, co kto chce	26%
	Władza znaczy rządzić ludźmi	23%
	Władza znaczy rozporządzać innymi	15%
Klasa V.	Władza jest to obowiązek króla	25%
	Władzę mieć, znaczy robić, co kto chce	20%
	Władza jest to możność wydawania praw	16%
	Mieć władzę znaczy rządzić ludźmi	15%
	Władza jest to panowanie	14%
	Władza jest to możność rozkazywania	10%
Klasa VI.	Władza jest to możność wydawania praw	20%
	Mieć władzę, znaczy panować nad ludźmi	19%
	Władza jest to obowiązek króla	16%
	Mieć władzę, znaczy rządzić ludźmi	14%
	Mieć władzę, znaczy robić, co kto chce	8,5%
	Mieć władzę, znaczy rządzić na swojem stanowisku	8,5%
	Władza jest to wysokie dostojeństwo	4%
	Mieć władzę, znaczy rozkazywać	4%
	Luźne odpowiedzi	6%
Klasa VII.	Władza jest to obowiązek króla	30%
	Władza jest to urząd	20%
	Władza jest to możność wydawania praw dla ludu	20%
	Władza jest to chęć rządzenia ludźmi	15%
	Władza jest to zarząd państwa	10%
	Władza jest to nadzór nad innym człowiekiem	5%

Odpowiedzi te, choć również w ogromnnej większości niezupełnie trafne, wskazują jednak na to, że uczniowie orjentują się cośkolwiek w tej kwestji. Dziwną wydawać się może jedynie często powtarzająca się odpowiedź, że król tylko ma władzę.

Jest to, jak słusznie zauważa kol. Bandura, skutek kierunku nauczania bohaterskiego. Trafniejsze są odpowiedzi na ostatnie pytanie, a mianowicie: *Kto ma władzę?*

Klasa IV.	Władzę ma król	75%
	Władzę ma duchowieństwo	10%
	Władzę ma ten, kto rządzi państwem	7,5%
	Władzę mają bogaci ludzie	2,5%
	Władzę mają ludzie źli	2,5%
	Władzę ma sąd	2,5%
Klasa V.	Władzę ma król	60%
	Władzę ma duchowieństwo	15%
	Władzę mają możni panowie	12%
	Władzę mają prezydent, król, wojewoda, sołtys, rodzice	10%
	Władzę ma rząd	3%
Klasa VI.	Władzę ma król	40%
	Władzę ma duchowieństwo	24%
	Władzę mają możni panowie	14%
	Władzę mają prezydent, król, nauczyciel, sołtys, rodzice	8,5%
	Władzę mają król i duchowieństwo	5,5%
	Władzę ma najstarszy w państwie	4%
	Władzę ma ten, kto ma zdolność do władzy	4%
Klasa VII.	Władzę mają król, prezydent, wojewoda, sołtys, rodzice	30%
	Władzę mają król i prezydent	20%
	Władzę ma rząd	15%
	Władzę ma duchowieństwo	15%
	Władzę ma ten, kto rządzi państwem	10%
	Władzę ma król lub wysoki urzędnik	10%

Oto są odpowiedzi dzieci. Będą one najwymowniejszym dowodem, że dotychczasowy sposób nauczania historji jest zły. Dzieci bowiem w ogromnej większości nie dały trafnych odpowiedzi. Procentowo najwięcej trafnych odpowiedzi jest w klasie VII, najmniej w klasie IV. A jednak dziecko, które uczyło się już historji w klasie III, powinno na wyżej wymienione pytania dać dobre odpowiedzi. Jeżeli tak nie jest, zastanowić się należy nad przyczyną zła. Trzy są — mojem zdaniem — przyczyny: 1. nieodpowiednia metoda, 2. wiek dziecka i 3. sam materjał. Za wcześnie zaczynamy uczyć historji. Dziecko w klasie III lub IV nie rozumie jej jeszcze, rozumie ją natomiast w klasie VII. W klasach niższych wytwarzać powinniśmy tylko pojęcia, potrzebne do zrozumienia tego przedmiotu, w klasach natomiast wyższych przystąpić moglibyśmy do właściwej nauki. Treść jednak programu

ulec powinna zmianie. Jak wynika z ankiety, przeprowadzonej przez kolegę Bandurę, centrem, dookoła którego grupuje się wszystkie wydarzenia, jest osoba panującego. Kol. B. wykazał już, że tak nie jest, bo społeczeństwo przecież powoduje ewolucję dziejową. Chcę jednak jeszcze zwrócić uwagę na jeden fakt: wdrażanie w dziecko przekonania, że panujący wszystkie zmiany powoduje, nie przyczyni się z pewnością do wytworzenia w niem charakteru twórczego. Materjał ten, który dziś dzieciom przyswajamy, nie odpowiada ich tendencjom biologicznym. J. Dewey twierdzi, że dziecko objawia zainteresowanie do dróg rozwoju życia ludzkiego, do narzędzi, któremi się człowiek posługiwał, do nowych odkryć, które poczynił, do przeobrażenia życia, powstałego z uzyskanej stąd swobody i siły. Z tego powodu — jego zdaniem — powinno ono iść krok za krokiem śladami procesów, zapomocą których człowiek poznawał potrzeby, wypływające z jego położenia i które naprowadziły go na odkrycie oręża i narzędzi, pomocnych mu w życiowej walce. Zapoznawać więc należy dziecko z ewolucją państwa i społeczeństwa, zapoznawać raczej z tem, jak kształtowało się życie naszych przodków w poszczególnych epokach, niż z życiorysami królów.

Historja więc stanie się bezpośrednią socjologją, t. j. studjum społeczeństwa.

Program ministerjalny ujmuje to następująco: „Przez zestawienie obrazów z życia ludzkiego w różnych epokach, uczniowie zrozumieją, że ludzie stopniowo opanowywali przyrodę, oraz lepiej się organizowali, dzięki czemu życie stawało się coraz wygodniejsze, że dzisiejsze zdobycze cywilizacji zawdzięczamy pracy i twórczości całego szeregu pokoleń, że więc istnieje postęp stały“.

Żabikowo. Menzel.

Gdy się uważa historję za opowieść o minionych dziejach, trudno jest bardzo usprawiedliwić jej obecność w programie nauczania powszechnego. Przeszłość jest przeszłością i trzeba pozostawić umarłym grzebanie umarłych. Teraźniejszość i przyszłość zbyt natarczywie ku sobie nas wzywają, abyśmy jeszcze mieli śmiałość pogrążyć dziecko w oceanie faktów na zawsze minionych.

„Szkoła i dziecko.“ *John Dewey.*

PŁYWAK ŻÓŁTOBRZEGI.

(Lekcja w klasie IV.)

Przygotować na lekcję: szeroki słój z wodą, przykryty siatką drucianą, pływaka żywego, okazy zasuszone, larwę pływaka, kijanki i dżdżownice.

Obserwacje: 1. Kształt ciała, barwa, różki, oczy, szczęki i nóżki.
2. Zachowanie się pływaka w wodzie: a) pływanie; b) wynurzanie się z wody celem zaczerpnięcia powietrza.
3. Skrzydła.
4. Pokarm — sposób karmienia się — szkodnik.
5. Przeobrażenie — larwa.

[Podczas ostatniej wycieczki nad staw udało się uczniom wyłowić żółtobrzeżka, nawet larwę jego, które umieszczono w słoju w klasie.]

I. Nadchodzą piękne letnie wieczory! Dokąd wtedy każdy, po całodziennej, ciężkiej pracy wychodzi? (Przed dom, spocząć na ławce.) Wtedy gromadzą się dzieci około rodziców, aby słuchać opowiadań ojca lub matki. Od czasu do czasu wymachuje to jeden, to drugi rękoma, jakoby chciał coś odpędzić! (To komary, które kłują boleśnie.) Gdzie ich jest najwięcej? (W okolicy błotnistej.) Dlaczego komary trzymają się w pobliżu wody? (Bo samica komara składa jajeczka na powierzchni wody.) Co lęgnie się z nich? (Larwy.) W co przekształcają się one? (W poczwarki.) Co zaś będzie z poczwarki? (Komar.) Gdzie zatem spędza komar początek życia? (W wodzie.) Gdzie żyje dorosły owad? (Tylko w powietrzu.) Są i takie owady, które nawet w stanie doskonałym żyją w wodzie. Jednym z tych jest owad trzymany w słoju. Co wam wszystkim u niego podpada? (Żółty paseczek dookoła ciała.)

II. Owad ten nazywa się pływak żółtobrzegi albo krócej żółtobrzeżek, z którym dzisiaj dokładniej się zapoznamy! [Kilka zasuszonych okazów rozdaje nauczyciel pomiędzy uczniów dla dokładniejszej obserwacji.]

1. Przypatrzcie się uważnie jego ciału i powiedzcie co spostrzegliście! (Ciało żółtobrzeżka jest nieco spłaszczone, szerokie o ostrych brzegach.) Co nam przypomina? (Łódkę.) Co ułatwia taki kształt ciała? (Rozcinanie wody i prędkie poruszanie się

w niej.) Poczem każdy z was z łatwością pozna tego owada? (Po wąskim, żółtym brzeżku naokoło.) Jakiego koloru jest wierzch? (Ciemno-oliwkowego.) A jakie ma ubarwienie na stronie brzusznej? (Jasno-bronzowe.) Barwa ochronna! — Opowiedz o kształcie ciała i ubarwieniu!

Z ilu części składa się ciało pływaka? (Z trzech: głowy, tułowia i odwłoku.) Oglądajcie głowę! Co na niej widzicie? (Oczy, różki i narzędzia pyszczkowe.) Jakie są oczy? (Bardzo duże, bo obejmują prawie całe boki głowy.) Spróbujcie policzyć członki każdego różka! [Może uda się to niejednemu.] (Jest ich jedenaście.) Iloczłonkowe ma więc różki? (Jedenastoczłonkowe.) Narzędzia pyszczkowe składają się z dwu obcęgowatych szczęk; każda ma ostre brzegi. Górna szczęka zakończona ostrym kolcem, poniżej którego znajduje się silny ząb. Do czego służą pływakowi takie szczęki? (Do rozrywania i miażdżenia pokarmu mięsnego.) — Opowiedz o narządach umieszczonych na głowie!

2. Powiedz, co obserwowaliśmy dotychczas na ciele żółtobrzeżka! (Mówiliśmy o kształcie ciała jego, o ubarwieniu i narządach na głowie.) Co wypadnie nam obserwować teraz? (Jego nogi.) A dlaczego wymieniłeś właśnie nogi? (Bo chciałbym się dowiedzieć, co też to jest, bo pływak mego sąsiada nie ma tego.) [Uczeń pokazywał przy tem tarcze na przednich nóżkach.] Dobrze — obserwujcie więc nogi! Ile ich ma? (Trzy pary.) Czem się różnią? (Pierwsza para, to nóżki krótkie a grube, środkowe nóżki są nieco dłuższe od przednich, a tylne najdłuższe i porosłe włoskami.) Gdzie umieszczone są nogi? (Na dolnej stronie tułowia.) Poczem łatwo odróżnić tułów od odwłoku? (Tułów z dolnej strony jest zbudowany jakby z jednej, a odwłok z więcej części.) Policzcie obrączki odwłoku! (Jest ich sześć.) Biorę w obie ręce po jednym pływaku tak, że samiec znajdzie się w lewej a samica w prawej i polecam porównywać. (Pływak w lewej ręce jest trochę większy.) Wyszukajcie inną jeszcze różnicę! [Nauczyciel obnosi pływaki między ławkami.] (Jeden żółtobrzeżek ma na przednich nóżkach zgrubienie.) Który z tych dwóch posiada tę tarczkę? (Ten większy.) A może was jeszcze coś uderza? (Przednie nóżki mniejszego pływaka są zgrabniejsze i mniejsze i nie mają tarczki.) Tarczki posiadają tylko samczyki. Zapomocą tych tarczek przyczepia się do różnych przedmiotów.

Może kiedyś zobaczymy, jak się nasz pływak przyczepi do szkła słoju; przekonacie się wtedy, jak trudno go będzie oderwać. Powiedzcie, po czem odróżnicie samczyka od samiczki! (Samiec jest nieco większy, przednie nóżki jego są grubsze i zaopatrzone w tarczki.) Stawiając słój z pływakami przed dzieci, zwracam się do nich, aby dały baczenie na ruchy pływaka w wodzie. Których nóg używa podczas pływania? (Tylko tylnych.) Jak pracuje niemi? (Odbija się obiema nogami naraz.) Jak porusza się w wodzie? (Szybko i zręcznie.) Gdzie zapewne jeszcze szybciej się porusza? (W stawie, sadzawce.) — Opowiedz, co zapamiętałeś o nogach — o pływaniu!

[Uczniowie obserwują nadal pływaka w słoju.] Co teraz zauważyliście? (Pływak wypłynął w górę.) Gdy wypłynie powtórnie na powierzchnię, a dobrze będziecie patrzeli, zobaczycie coś ciekawego. Co widzieliście? (Pływak wystawił koniec odwłoku.) Co to ma znaczyć? (Nie wiemy.) Powiedzcie, czem oddychają ryby, a czem dorosłe żaby? (Ryby oddychają skrzelami, a dorosłe żaby płucami.) Siedząc nad wodą, widzieliście żaby, które co pewien czas wypływały w górę. Co wystawiały nad powierzchnię wody? (Pyszczek.) W jakim to celu czyniły? (Aby zaczerpnąć w płuca powietrza.) Pływak nie ma ani skrzel ani płuc, a jednak oddycha. Gdy więc ukazuje się na powierzchni wody, wystawia koniec odwłoku, który porośnięty jest, jak to już widzieliście, włoskami. Zabiera tedy powietrze w kształcie drobnych kulek, które się czepiają włosków, w głąb wody. Na odwłoku posiada przetchlinki, to są małe otworki, któremi powietrze przenika do ciała. [Nauczyciel kilku pytaniami stwierdzi, czy dzieci zrozumiały.] Opowiedz, w jaki sposób żółtobrzeżek czerpie powietrze!

3. Dlaczego przykryliśmy słój siatką? (Aby pływak nie uciekł.) Schwycilibyśmy go przecież, bo biegamy prędzej od niego. (Ale on może latać w powietrzu.) A czy są widoczne skrzydła? (Nie widać ich.) Weźcie więc w jedną rękę pływaka, a w drugą szpilkę i odszukajcie skrzydła, lecz czyńcie to ostrożnie, aby nie pokruszyć okazy. Dzieci podnoszą szpilką nieco pokrywy. Jakie są te skrzydła? (Twarde.) Czy tych używa do fruwania? (Nie, ale pod niemi są drugie, cieńkie skrzydełka.) Do czego są te podobne? (Do błonki.) Jak je też nazywają? (Błoniastemi.)

Czego używa się do przykrycia garnka? (Pokrywki.) Co pokrywają twarde skrzydła? (Skrzydła błoniaste.) Jak się zatem te twarde skrzydełka zowią? (Pokrywami.) Ile par skrzydeł ma pływak? (Dwie pary: pokrywy i błoniaste.) Co czyni, gdy ma chęć opuścić wodę? (Podnosi pokrywy, rozstawia skrzydła błoniaste, i poruszając niemi, fruwa w powietrzu.) Kto z was widział już fruwającego w powietrzu pływaka? (Nikt.) Pływak rzadko unosi się w powietrze, a gdy to czyni, to wieczorem. Przelatuje wówczas z jednej sadzawki do drugiej. — Powtórz, czego się dowiedziałeś o skrzydłach pływaka i fruwaniu.

4. Teraz dowiemy się, czem się żywi. (Uczeń wrzuca do wody żywe kijanki albo dżdżownice.) Niedługo pływak rzuca się na nie. Czem chwyta je? (Obcęgowatemi szczękami.) Co czyni dalej? (Rozrywa i połyka je.) Owad ten jest bardzo żarłoczny. Zjada nietylko kijanki, ślimaki i inne drobne stworzonka wodne, ale rzuca się nawet na mniejsze ryby, którym wygryza dziury w ciele, powodując ich śmierć. Do jakich zatem stworzeń należy pływak? (Do bardzo drapieżnych.) Dlaczego nie można go trzymać w słoju razem z innemi zwierzątkami? (Pożarłby wszystkie.) Jakim jest dlatego, że wyrządza szkody między rybami? (Szkodnikiem.) — Opowiedz o sposobie karmienia się i o drapieżności pływaka!

5. Z czego rozmnażają się komary? (Z jaj.) Gdzie je składają? (Na powierzchni wody.) Samica pływaka również składa jajeczka, lecz nie na powierzchni wody, ale w szparki łodyg wodnych roślin. Po trzech tygodniach wylęgają się całkiem do pływaka niepodobne stworzonka. Jak się nazywają? (Larwami.) Zwracając uwagę dzieci na larwę, umieszczoną w słoju, pytam: jak ubarwiona jest na wierzchu? (Ciemno-brunatno.) A jaka jest pod spodem? (Jaśniejsza.) Jaki jest kształt jej ciała? (Ciało jest wydłużone i ku końcowi coraz węższe.) Jaką ma głowę? (Płaską). Co spostrzegacie na głowie? (Sierpowate szczęki.) Z czego jej ciało się składa? (Z pierścieni.) Chodź i spróbuj je policzyć! (Pierścieni jest jedenaście.) Ile nóg ma larwa? (Trzy pary). Czego nie posiada? (Skrzydeł.) Co również czyni co pewien czas? (Wydobywa się na wierzch i czerpie tak, jak pływak, powietrze.) Skąd wiemy, że larwa jest żarłoczniejsza od doskonałego owada? (Bo rzuciła się na kijanki zajadlej od pływaka i robiła większe

między niemi spustoszenie.) Czy całkowicie zjadła kijankę? (Nie, zostawiła skórkę.) Usta jej są jeszcze słabo rozwinięte, dlatego też wysysa swą ofiarę, pozostawiając skórkę. Po pięciu tygodniach zamienia się w poczwarkę, a dopiero po dalszych kilku tygodniach staje się owadem doskonałym. Opisz larwę!

[Do osobnego słoja sypiemy ziemi, którą ubijamy, a następnie wypełniamy wodą. Tam wpuszczamy larwę. Należy ją karmić, aż się zagrzebie. Dzieci zapisują w swych dzienniczkach każdą zmianę zauważoną w słoju aż do zupełnego przeobrażenia się larwy w dojrzałego pływaka.]

III. Wytłumaczcie nazwę pływaka żółtobrzeżka! (Pływak, bo zręcznie i prędko pływa; żółtobrzeżek, bo posiada żółtą obwódkę dookoła ciała.) Jaka jest różnica co do oddychania między rybami, żabami a pływakiem? (Ryby oddychają skrzelami, żaby płucami, a pływaki tchawkami.) Dlaczego pływak jest szkodnikiem? Czem różni się barwa pływaka od rozwiniętego owada?

IV. W czem przejawia się przystosowanie pływaka żółtobrzeżka do wodnego trybu życia?

Bydgoszcz. J. Świtalski.

Uwaga. Powyższą lekcję opracowałem na podstawie materjału zaczerpniętego z podręczników: 1. B. Dyakowski: Przyroda dla oddziału IV szkoły powszechnej i 2. Domaniewski: Pogadanki przyrodnicze dla klasy I.

OBJAŚNIENIA JĘZYKOWE.

Poniżej podajemy objaśnienia językowe, o które poprosiliśmy p. prof. A. A. Kryńskiego — w związku z listem pewnej nauczycielki z Brazylji. *Red.*

Pytanie: 1. Czy istnieje różnica w wymowie między *ó* a *u*? Zdaje mi się, że tak, bo w przeciwnym razie wymawiałoby się jednakowo: *lód* a *lud*, *Bóg* a *Bug*. 2. Jaka istnieje różnica między przymiotnikami i jak ją określić np. między: *duchowny* a *duchowy* — *świecki* a *światowy*, lub: *anielski* a *aniołowy* — *leśny* a *lasowy*?

I. Wymawianie samogłosek *ó* i *u*.

Różnicy w wymawianiu samogłosek, oznaczonych literami *ó* i *u*, w dzisiejszym języku polskim niema żadnej: *ó* pochylone czyli ścieśnione dźwiękiem swoim nie różni się od samogłoski *u*; jednakowo wymawiamy: *lód* i *lud* (t. j. „*lut*“, gdyż *d*, niegdyś głośne, na końcu wyrazu wymawia się jak odpowiednie ciche *t*); i podobnie jednakowo wymawiamy: *Bóg*, *Bug i buk* (wszystkie trzy mają brzmienie *búk*) i także: *bruk* i *bróg*, *stóg* i *stuk*, *dróg* i *druk* (*g* dźwięczne na

końcu w wymawianiu brzmi jak niedźwięczne *k*), *kół* i *kuł* (od kuć) itp. Różnice pomiędzy niemi zachowujemy tylko w piśmie, mając na względzie przeszły stan tych wyrazów. Każde bowiem dzisiejsze *ó* miało niegdyś brzmienie *o* jasnego i prócz tego było dźwiękiem długim, wymawianym jeszcze w wieku 14-tym nieco przeciągle w różnicy od *o* zwykłego, krótkiego. Zczasem jednak długość samogłosek w języku polskim zanikła, albo raczej samogłoski długie zmieniły w wymawianiu brzmienia długie na inne; a mianowicie *a* długie na á pochylone, t. j. na dźwięk pośredni między *a* i *o*; samogłoska *e* długie na é pochylone, czyli dźwięk pośredni między *e* i *i*; samogłoska zaś *o* długie na *ó* pochylone albo ścieśnione, t. j. dźwięk pośredni między *o* i *u*. Taki stan tych brzmień samogłoskowych trwał w języku warstw wykształceńszych i w języku literackim, ogólnie rzecz ujmując, przez trzy wieki następne. Z biegiem czasu wytwarzają się dalsze zmiany. W wieku 18-tym á pochylone znikło, czyli utożsamiło się w wymawianiu z *a* jasnym, otwartym, jakie dziś wymawiamy (np. dobrá = dobra, pán = pan, tráwa = trawa...); é pochylone albo ścieśnione od drugiej połowy wieku 19-go wymawia się przeważnie jak zwykłe, otwarte *e*, (np. chléb = chleb, dobréj = dobrej, mléko = mleko...); *ó* zaś pochylono wcześniej jeszcze w wieku 19-tym zrównało się z samogłoską *u* i do chwili obecnej tak dawne *ó* jak i *u* wymawiają się jednako: lód i lud; Bóg, Bug i buk itd. jak wskazują wyrazy wyżej przytoczone, jakoteż wiele innych, jak: góra, wóz, nóż, dwór, brózda itd. Można więc powiedzieć, że mamy dziś w języku polskim jedną tylko samogłoskę *u*, w piśmie jednak oznaczamy ją dwojako, dwiema literami: *ó* i *u*, uwydatniając przez to różnorodne pochodzenie tej samogłoski: jedno z dawniejszego *o*, drugie z pierwotnego *u*.

Uwagi powyższe o dzisiejszem wymawianiu tych samogłosek dotyczą języka ogólno-literackiego, czyli języka warstw wykształconych. W języku ludowym, bardziej konserwatywnym, zachowawczym, pochylanie samogłosek do dziś się utrzymuje bardzo wyraźnie w dawnej swojej mocy.

I. Różnice znaczeniowe przymiotników zależne od ich przyrostków.

Duchowny (osnowa *duch* + przyrostek złożony *-owny*), znaczy: dotyczący duchowieństwa, należący do duchowieństwa, mający związek z duchowieństwem, jak np. osoba duchowna, ojciec duchowny, władza duchowna, stan duchowny, sąd duchowny... Pojęcie, zawarte w wyrazie *duchowny* jednocześnie est przeciwstawieniem pojęcia *świecki;* np. osoba duchowna i osoba świecka, władza duchowna i władza świecka, stan duchowny i stan świecki itp.

Duchowy (osnowa *duch* + przyrostek dzierżawczy *-owy*), znaczy: należący do ducha, dotyczący ducha, mający naturę ducha, bezcielesny, niematerjalny, nieziemski. W tem znaczeniu mówimy: istota duchowa, zjawisko duchowe, pokarm duchowy itp.

Świecki (osnowa *świet* + przyrostek dzierżawczy *-ski*), znaczy: ziemski, doczesny; zawiera pojęcie przeciwne *duchownemu* i *zakonnemu*, więc: nie duchowny, nie kościelny, nie zakonny, i dotyczący wogóle osób i stanów nie będących duchownemi; np. człowiek świecki, stan świecki, władza świecka, a nawet: ksiądz świecki w znaczeniu: nie zakonnik.

Światowy (osnowa *świat* + przyrostek dzierżawczy *-owy*) = tyczący się świata, oddany światu, żyjący według wymagań świata i jego zwyczajów; np. osoba światowa, zabawy i uciechy światowe, tyczące się życia wesołego, życia towarzyskiego. Mówi się też: pieśni świeckie, obok: pieśni światowe.

Anielski (osnowa *aniel* + przyrostek dzierżawczy *-ski*) znaczy: właściwy aniołowi, do anioła podobny, od anioła pochodzący (np. pozdrowienie anielskie), z aniołów złożony (np. chór anielski); w znaczeniu przenośnem: święty, doskonały, zachwycający, zbliżony do ideału dobra i piękna; np. twarz anielska, postać anielska, dobroć anielska, usposobienie anielskie itp.

Aniołowy co do znaczenia = *anielski*, — wyraz nieużywany.

Lasowy znaczy *leśny*, jest prowincjonalizmem małopolskim, — twór nowszy, od osnowy rzeczownika *las* i przyrostka dzierżawczego *-owy*, w języku ogólnopolskim nieużywany; zwykły w Małopolsce; np. szkoła lasowa, urząd lasowy, lasowi ludzie (ogólnopolski: szkoła leśna, urząd leśny; ludzie dzicy, w lesie żyjący).

Leśny (osnowa *les* + *iny*) znaczy: dotyczący lasu, wyraz powszechnie używany: szkoła leśna, straż leśna, zwierz leśny, gąszcz leśny itp.

Warszawa. Adam Antoni Kryński.

ANKIETA W SPRAWIE ZABAW I GIER RUCHOWYCH POLSKICH.

Jesteśmy narodem, posiadającym piękną i bogatą rodzimą tradycję we wszystkich działach kultury. Mało jednak mamy skłonności do badania tej tradycji, a najmniej bodaj — do pielęgnowania tych jej elementów, które dadzą się pogodzić z wymaganiami życia nowoczesnego. Jednym z jaskrawszych przykładów tej karygodnej obojętności na skarby rodzimej cywilizacji, jest bezwątpienia nasz stosunek do staropolskich zabaw i gier ruchowych. U wielu narodów Zachodu ogłoszono o tym przedmiocie szereg poważnych dzieł naukowych, a prastare gry, pieśni i pląsy uczyniono niezbędną częścią składową narodowego wychowania. U nas dążność podobna jest zapoczątkowana; na przeszkodzie jej wszakże stoi nieznajomość znacznej części własnego w tej dziedzinie bogactwa. Dla częściowej choćby poprawy tego stanu rzeczy, póki czas — póki resztki tradycji nie zatoną w powodzi cudzoziemszczyzny, ogłaszamy niniejszą ankietę. Prócz wspomnianego celu — unarodowienia naszego wychowania fizycznego — ma ona do spełnienia niemniej ważne zadanie naukowe. Pomoże nam wyświetlić niejasną jeszcze w wielu szczegółach genezę zabaw, ich związki z całością kultury narodowej nieraz zamierzchłych wieków, ich wędrówki i przemiany pod wpływem zmiany środowiska itp.

Najusilniej tedy wzywamy na pomoc przedewszystkiem inteligencję, stykającą się z ludem: duchowieństwo, nauczycielstwo, lekarzy i innych. Niemniej będą pożądane własne lub cudze, lecz w miarę możności dokładnie spisane wspomnienia członków starszej generacji. Także szkolne reminiscencje są cenne, o ile odnoszą się do czasów, gdyż młodzież grywała w palanta, ekstrę, mętę itp., kierując się wyłącznie tradycją (przed wcieleniem gier w program zajęć szkolnych).

Oto główne zagadnienia, na które prosimy o odpowiedź:

1. Kiedy (rok) i gdzie (miejscowość, powiat, województwo) odpowiadający czynił swe spostrzeżenia?

2. Uczestnicy opisanej zabawy lub gry: ich wiek, płeć, narodowość, warstwa społeczna.

3. Czy dana zabawa (gra) ograniczona do pewnego sezonu? Jeśli tak, do którego? Ewentualne jej połączenie z obrzędem ludowym dorocznym, świętem kościelnem, obrzędem weselnym itp.

4. Ewentualny charakter obrzędowy samejże zabawy lub gry (zwłaszcza przy grze zaczynającej sezon, lub wchodzącej w skład wymienionych, pod 3 uroczystości).

5. Teren zabawy (gry): izba, podwórze, pole, droga, las itp. i przybliżone wymiary przestrzeni, na której ona się rozgrywa. Miejsca na tym terenie, posiadające szczególne znaczenie (mety, gniazda itd.) ich nazwy, wymiary, stosunek wzajemny.

6. Ewentualne przybory (kijki, krążki, kamyki, kostki, piłki itd.), ich nazwy, opis, sposób sporządzania (np. szycie lub toczenie piłek).

7. Ilość uczestników, ewt. podział na drużyny (partje), hierarchja graczy i odnośne nazwy, (np. matka, bachory, gęsi, wilk itd.).

8. Sposób wyboru drużyn, lub graczy o odmiennych rolach (odliczanie z pomocą wierszyków, wymierzanie na kiju itd.)

9. Przebieg zabawy (gry), opisany zwięźle lecz jasno tak, aby czytelnikowi umożliwić dokładne jej odtworzenie. Prosimy nie pomijać żadnej nazwy, formułki (dialogu), piosenki itp, oraz zachować właściwości gwary ludowej, nie wyłączając wyrażeń mniej przyzwoitych.

U w a g i. Ankieta nasza ma za zadanie zbadanie zabaw o formie ustalonej tradycją. Nie należą tu zatem proste zabawy naśladowcze (w szkołę, pociąg, kuchnię itd.) o zmiennej nieraz postaci, zależnej od wrażeń, działających chwilowo na wyobraźnię dziecięcą. Odpadną też świeże nabytki obce, jak piłka nożna, tenis, koszykówka itd. Dalej odpadną wszelkie elementy (więc choćby rodzime) wyuczone w szkole. Natomiast polskości naszego materjału nie należy traktować zbyt ciasno etnograficznie. Elementy polskie, ruskie, białoruskie, litewskie, a nawet niemieckie i żydowskie, przedewszystkiem z obszaru dzisiejszej Rzeczypospolitej, lecz i z dawniejszych jej prowincyj, oraz z terenów emigracyjnych, tak silnie zazębiają się wzajemnem oddziaływaniem w ciągu długich stuleci, że wszystkie stanowią niezbędną podstawę do badań nad tą częścią polskiej kultury.

Nawet drobne przyczynki do stanu naszej wiedzy w tym zakresie mogą okazać się cennemi. Odpowiadający też nie powinien się zrażać tem, że zaobserwował choćby jedną tylko zabawę, ani niedokładnością opisu wyszłej z użycia gry, podanej ze wspomnień jakiegoś staruszka. W każdym razie jednak pożądany spis zabaw (gier) uprawianych w danej miejscowości. Przy nazwach interesujące będzie ich tłumaczenie przez lud niemniej ewt. nazwy dwojakie jednej i tej samej gry.

Bardzo pożądane też są rysunki, przedstawiające teren zabawy (gry), ustawienie uczestników, przybory itd. oraz nuty piosenek śpiewanych przy grze. Niemniej użyteczne będą też okazy przyborów, wyrabianych przez samychże uczestników.

W razach wątpliwości, czy dana zabawa (gra) jest ruchowa, korzystnie będzie podać jej opis na wszelki przypadek. Granice bowiem ruchowych i nieruchowych elementów są nieraz niepewne, co więcej zaś, w ciągu ich wędrówek, z kraju do kraju, czy z okolicy do okolicy, zamiana z ruchowych na nieruchowe i odwrotnie nie należy do rzadkości.

Wielkiem ułatwieniem pracy, przy gromadzeniu tego materjału, będzie posługiwanie się podręcznikiem prof. Piaseckiego (Zabawy i gry ruchowe, wyd. 3. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. 1922), zawierającym cały znany dotąd dorobek polski. Pominąwszy nieco elementów obcych (Nr. 87—92, 121, 133), uważny czytelnik łatwo się zorjentuje, czy obserwowana przezeń zabawa lub gra jest jeszcze nieopisana: w takim razie dokładny opis konieczny. Jeśli zaś nowo zaobserwowanemi są tylko pewne szczegóły (okolica inna, niż podano w podręczniku, inne nazwy, formuły piosenki, przybory, inny wiek, lub płeć uczestników, różnice w przebiegu gry itp.) wystarczy wówczas dokładne powołanie się na podręcznik (nazwa opisanej tam gry, numer, stronica) i przytoczenie zauważonych różnic.

Materjały prosimy skierowywać do Dyrekcji Studjum Wychowania Fizycznego Uniw. Pozn., Poznań 3, Park Wilsona, z dopiskiem: „Ankieta", możliwie rychło, najpóźniej zaś do 1 września 1928. Będą one opracowywane pod osobistem kierownictwem prof. E. Piaseckiego. Cenniejsze przyczynki ogłosi się drukiem w całości, lub w obszernem streszczeniu, na łamach miesięcznika „Wychowanie Fizyczne", lub w „Pracach Nauk. Studjum W. F. Uniw. Pozn.". Ankieta jest finansowana z zasiłku Państwowego Urzędu Wych. Fiz. i Przysp. Wojsk. w Warszawie. k.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. M. O. w D. Pytanie. Czy nauczycielka, która wstąpiła na posadę w województwie warszawskiem w roku 1918 i pracowała bez przerwy do końca bieżącego roku szkolnego, nabrała prawa do emerytury, jeżeli przedstawi świadectwo lekarskie, że wstępując na posadę była zdrowa a drugie świadectwo z 1928 r., stwierdzające niezdolność do dalszej pracy (choroba płuc)? Proszę jednak uwzględnić to, że owa nauczycielka, wstępując na posadę, miała 6 klas gimnazjum, to znaczy miała zdawać egzamin metodyczno-pedagogiczny, lecz przez całe 10-ciolecie swej pracy nauczycielskiej, ani na żadnym kursie nie była, ani też do żadnego egzaminu nie stawała (powodami mogą być rozmaite przejścia i wstrząsy moralne jako to, śmierć dwóch mężów, kłopot z dziećmi). Zaznacza się, że zainteresowana składała i składa regularnie składkę emerytalną.

Odpowiedź. Nauczyciel tymczasowy, czynny w chwili wejścia w życie ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli t. j. w dniu 1 I 1927 r., uzyskuje wszelkie prawa z ustawy emerytalnej narówni z nauczycielem stałym, jeżeli władza nie rozwiąże z nim stosunku służbowego przed upływem czasu, w którym

funkcjonarjusz państwowy, mianowany na stałe, nabywa prawo do emerytury, t. j. po 10-ciu latach służby. (Art. 152 ustawy o stosunkach służbowych. — Patrz nadto Rankowski — Błaszczyński „O prawach i obowiązkach nauczycieli“, Część III, str. 104 i dalsze — odnośnie interpretacji „lat służby“.)

Okoliczności, że nauczycielka posiada świadectwo lekarskie, stwierdzające niezdolność do służby, jak i opłacanie składek emerytalnych same przez się nie nadają jej praw emerytalnych i nie są warunkami, wymaganemi do nabycia tych praw.

W konkretnym wypadku zalecamy stawać do egzaminu a w razie ujemnego wyniku prosić o dopuszczenie do ponownego składania go, lub też wystąpić do władzy o odroczenie egzaminu z powodu choroby.

Z wnioskiem o przeniesienie w stan spoczynku może nauczycielka tymczasowa wystąpić dopiero z chwilą, gdy ma poza sobą 10 lat służby. bł.

P. Kol. S. w P. Pytanie. Dnia 11 grudnia 1927 r. Rada Szkolna Miejscowa odebrała nauczycielowi nadwyżkę gruntu. Czy nauczyciel ma prawo, w myśl pisma Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 19 II 1928 r. Nr. I 2570/28 i okólnika wojewody poznańskiego z dnia 14 I 1928 r. Nr. 252/28 — III, przejąć na nowo grunt, jeżeli ten był użytkowany przez nauczycieli przed rokiem 1923 i jeżeli obecny nauczyciel jest na tej posadzie od sierpnia 1926 r.

Odpowiedź. Jeżeli nauczyciel jest na posadzie od sierpnia 1926 r., to nie ma prawa do roli szkolnej, gdyż nie korzystał z gruntu z chwilą wejścia w życie ustawy uposażeniowej, jak to chcą art. 44 ustawy uposażeniowej i cytowane przez petenta wyjaśnienia.

Okoliczność, że rola szkolna była w roku 1923 użytkowana przez innego nauczyciela, nie ma w konkretnym wypadku żadnego wpływu. bł.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYŻSZY KURS NAUCZYCIELSKI W SIENNICY. Zbliżają się wakacje, a razem z niemi i kursy „fragmentaryczne“ w Siennicy. Chcemy, by wszyscy nasi słuchacze zeszłoroczni mogli się znów spotkać w gościnnych murach seminarjum i dlatego też w niniejszym komunikacie podajemy cały szereg informacyj w związku z powyższemi kursami.

I. W lipcu 1928 r. odbędą się dwa kursy „fragmentaryczne“ w Siennicy: fizyko-matematyczny i humanistyczny, każdy o dwóch równoległych grupach. Kursy będą państwowe. Zaznaczyć też w tem miejscu należy, że jedna grupa fizyko-matematyczna i jedna humanistyczna będą o poziomie niższym nieco, a słuchaczami tych grup będą ci, którzy z jakichkolwiek względów nie mogli systematycznie pracować w ciągu roku. Będziemy więc mieć jedną grupę fizyko-matematyczną o poziomie wyższym, a drugą o niższym, tak samo i na kursie humanistycznym. Wszyscy bowiem słuchacze zeszłoroczni będą mogli pracę w dalszym ciągu prowadzić.

Kursy „fragmentaryczne“ w Siennicy zorganizowane będą w nadchodzące wakacje przy Dyrekcji Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego w Siennicy a nie przy Inspektoracie Szkolnym w Mińsku-Mazowieckim, jak to było w roku zeszłym.

Wobec powyższego komunikujemy, że karty wpisowe należy wysyłać drogą służbową bezpośrednio do Dyrekcji Seminarjum a nie do Inspektoratu Szkolnego w Mińsku-Mazowieckim. Razem z kartą wpisową złożyć należy i wpisowe w sumie 10 zł.

Termin składania kart wpisowych kończy się z dniem 10 VI b. r.

II. Poniżej podajemy program, jaki prawdopodobnie będzie przerabiany na kursach w Siennicy, w tej myśli, by wszyscy zainteresowani mogli już obecnie pomyśleć o odpowiednich podręcznikach na wakacje.

Kurs fizyko-matematyczny (grupa o poziomie wyższym).

Algebra. 1. Podzielność liczb, zastosowanie kongruencyj do twierdzeń o podzielności i do cech podzielności w układzie pozycyjnym.

2. Ciągi liczbowe, granica ciągu. Zastosowanie teorji granic do geometrji (w związku z nauką geometrji).

3. Ciągłość funkcyj. Maxima i minima. Badanie i wykresy funkcyj ułamkowych i w szczególności funkcji homograficznej.

4. Badanie i wykresy prostych funkcyj niewymiernych.

5. Funkcje symetryczne 2 zmiennych. Wyrażenia funkcji symetrycznej przez sumę i iloczyn. Zastosowanie do rozwiązywania układów.

Geometrja. Rzutowanie prostopadłe; kład płaszczyzny; obrót dookoła osi. Rzutowanie ukośne równoległe; przekroje; twierdzenie Desargues'a.

Fizyka. Przygotowanie ćwiczeń praktycznych z fizyki w zakresie programu szkoły powszechnej i tworzenie pracowni propedeutycznej w zakresie fizyki.

Pedagogika. Przedyskutowanie zagadnień, poruszonych w pracy Ziemnowicza p. t. „Problemy wychowania współczesnego".

Nauka o Polsce. „O Polsce współczesnej ze szczególnem uwzględnieniem jej stanu kulturalnego".

Grupa o poziomie niższym.

Algebra. 1. Nauka o logarytmach i jej zastosowania.

2 Równania stopnia 1-go i 2-go wraz z dyskusją i geometryczną interpretacja

Geometrja. Rozwiązywanie zadań geometrycznych konstrukcyjnych. Rysowanie brył w rzucie ukośnym równoległym.

Fizyka. Przygotowanie ćwiczeń praktycznych z fizyki w zakresie programu szkoły powszechnej i tworzenie pracowni propedeutycznej w zakresie fizyki.

Pedagogika. Zagadnienia poruszone w pracy Colvin'a i Bagley'a ze szczególnem uwzględnieniem psychologji.

Nauka o Polsce. O Polsce współczesnej ze szczególnem uwzględnieniem jej stanu kulturalnego.

Kurs humanistyczny — grupa o poziomie wyższym.

Język polski. Zmiany znaczeniowe wyrazów.

Literatura. Twórczość Asnyka, Konopnickiej i Prusa z uwzględnieniem istoty pozytywizmu wogóle a specjalnie pozytywizmu polskiego.

Historja. Zarys historji ustroju Polski. Interpretacja Konstytucji z 17 marca 1921 r., albo: Dzieje miasta i ludności miejskiej w Polsce od czasów najdawniejszych do nowoczesnych. Dzieje miasta jako punkt wyjścia przy nauczaniu historji w szkole powszechnej.

Pedagogika. Przedyskutowanie zagadnień, poruszonych w pracy Ziemnowicza p. t. „Problemy wychowania współczesnego".

Nauka o Polse. O Polsce współczesnej ze szczególnem uwzględnieniem jej stanu kulturalnego.

Grupa o poziomie niższym:

Język polski. Odmiana imion i czasowników.

Literatura. Twórczość Asnyka, Konopnickiej i Prusa z uwzględnieniem istoty pozytywizmu wogóle a specjalnie pozytywizmu polskiego.

Historja. Zarys historji ustroju Polski. Interpretacja konstytucji z 17 marca 1921 r., albo: Dzieje miast i ludności miejskiej w Polsce od czasów najdawniejszych do nowoczesnych. Dzieje miasta jako punkt wyjścia przy nauczaniu historji w szkole powszechnej.

Pedagogika. Zagadnienia poruszone w pracy Colvin'a i Bagley'a ze szczególnem uwzględnieniem psychologji.

Nauka o Polsce. O Polsce współczesnej ze szczególnem uwzględnieniem jej stanu kulturalnego.

Niektóre „fragmenty" materjału w jednakim zakresie odnoszą się zarówno do grupy o poziomie wyższym jak i niższym, z pewnych zaś przedmiotów fragment na poziom wyższy jest inny i na niższy inny. Słuchacze grup o poziomie wyższym już w roku 1928 będą mogli prawdopodobnie składać pierwszą ratę egzaminu z W. K. N. z algebry, geometrji, języka polskiego i literatury. Wynik tego egzaminu wpłynie bardzo poważnie, zdaniem naszem, na dalsze losy kursu w Siennicy.

Na kursie humanistycznym wykładać będą:
Język polski — prof. Br. Wieczorkiewicz z Warszawy.
Literaturę — prof. J. Zaremba z Ursynowa.
Historję — p. Zawadzk', profesor W. K. N. i Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie.
Pedagogikę — prof. B. Kubski z Siennicy.

Na kursie fizyko-matematycznym:

Algebrę — Dyr. M. Pęczalski z Puław.
Geometrję — prof. A. M. Rusiecki z Warszawy.
Fizykę — pp. Dyr. Muzeum Pedagogicznego i prof. W. K. N. w Warszawie Paczóski i Dyr. Seminarjum Nauczycielskiego w Mogielnicy St. Wilczyński.
Pedagogikę — prof. B. Kubski z Siennicy.

Nie możemy podać jeszcze nazwiska prelegenta do nauki o Polsce współczesnej.

Nadto na kursie humanistycznym prof. Uniwersytetu Warszawskiego Dr. St. Szober poświęci 12 godzin na omówienie najważniejszych zagadnień z metodyki języka ojczystego, a na kursie fizyko-matematycznym również w tej samej liczbie godzin, prof. A. M. Rusiecki, mówić będzie o metodyce matematyki. k.

KURS WAKACYJNY DLA NAUCZYCIELI POLAKÓW Z ZAGRANICY. Ministerstwo W. R. i O. P. zamierza zorganizować w czasie od 2 do 25 sierpnia 1928 r., podobnie jak w r. 1927, wakacyjny kurs kultury i języka polskiego w Krakowie dla nauczycieli Polaków, pracujących w szkołach powszechnych zagranicą. Kurs będzie połączony z wycieczkami po Polsce. Słuchaczom zapewnia się za opłatą mieszkanie i całkowite utrzymanie w lokalu kursu na Wawelu. Szczegóły organizacji i program zostaną niebawem podane do wiadomości polskim konsulatom, które przyjmować będą zapisy na kurs oraz udzielać wszelkich informacyj.

KOLONJA WYPOCZYNKOWA W HELU. W kolonji nauczycielskiej w Helu jest jeszcze kilkanaście miejsc wolnych na sierpień. Pokoje wraz z utrzymaniem 9 zł od osoby. Zgłoszenia przyjmuje i informacji udziela p. Al. Korzeniowski, Kraków, ul. Felicjanek 5.

KOLONJA NAUCZYCIELSKA W OLCZY (Zakopane). W kolonji wypoczynkowej w Olczy (Zakopane) jest jeszcze kilkanaście miejsc wolnych na lipiec i sierpień. Zgłoszenia: kol. Stan. Oppenauer-Kraków 10, ul. Kraszewskiego 11.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

KSIĄŻNICA ATLAS, LWÓW-WARSZAWA.

St. Barabasz: *Sztuka ludowa na Podhalu*. Cz. I. Spisz i Orawa. 1928. Druk własny. Folio. Str. 18 + teka z 44 tablicami. Zł. 12.—.

Dzieło niniejsze nawiązuje do przedwojennej tradycji zbierania zabytków sztuki ludowej, cofającej się pod naporem cywilizacji coraz bardziej w najniedostępniejsze zakątki kraju. Tradycja ta nabiera w chwili obecnej tem większego znaczenia, że wojna światowa i jej skutki poczyniły także w zakresie pomników sztuki ludowej poważne wyłomy, niejednokrotnie niepowetowane. Autor, gruntowny znawca sztuki podhalańskiej, zbiera w pierwszej części swej pracy szkice i zdjęcia najciekawszych wyrobów góralskich z drzewa, od okazów najmniejszych, jak naczynia i sprzęty domowe, do całych budowli włącznie. Po dzieło to winien sięgnąć nietylko artysta, pragnący odrodzić sztukę polską cechami swoistemi, ale każdy inteligentny człowiek, każdy młodzieniec i dorosły, dbający tak o wykształcenie estetyczne, jak i o zaznajomienie się ze sztuką rodzimą. W bibljotekach szkolnych nieodzowne.

M. Dybowski, ks.: *O typach woli*. Badania eksperymentalne. Prace Psychologiczne. T. VI. 1928. Druk własny. 8°. Str. 167 + 3 nlb. + 3 tablice. Zł. 9.60.

Treść: Część pierwsza, wstępna. I. Cel badań. II. Trudności badania aktu woli. — Część druga. Badania eksperymentalne. I. Sposób obecnych badań. II. Jakościowa analiza ośmiu cech. III. Analiza ilościowa. IV. Typy woli. V. Zagadnienia i wyniki. — Résumé français. Dodatek.

Subtelna analiza psychologiczna, bogata ilustracja cyfrowych zestawień, systematyczna samoobserwacja i przytoczone zdania badanych osób o sobie dają możność czytelnikowi głęboko wejrzeć w tajniki, dotyczące tak mało dotychczas naukowo badanej budowy typów woli. Przestudjowanie podobnej książki szczególnie może być pożyteczne dla kierowników młodzieży, by, lepiej orjentując się w różnorodnym materjale ludzkim, mogli odpowiednio ustosunkowywać środki pedagogiczne; każdemu zaś inteligentnemu czytelnikowi, któremu nie jest obce zainteresowanie się własną psychiką, praca niniejsza pomoże do wyznaczenia i dla samego siebie odpowiedniego miejsca w bogatej skali różnorodnych typów, zestawionych w tekście i na oddzielnych tablicach książki.

St. Ruff: *O zapobieganiu zniekształceniom ciała*. Z 15 rycinami. Biblj. Higjeniczna. T. X. 1928. Druk własny. 8°. Str. 32. Zł 1.40.

Treść: Wstęp. — Część ogólna. I. Kilka uwag o budowie ciała ludzkiego. Kościec jako rusztowanie ciała. Mięśnie jako narząd ruchowy. Równomierny rozwój mięśni warunkiem harmonijnej bud. ciała. II. O higjenicznym trybie życia. Odżywianie. Praca. Ćwiczenia fizyczne. Hartowanie ciała. — Część szczegółowa. I. Budowa kośćca. Skrzywienie kręgosłupa szyjnego i piersiowego. Skrzywienie boczne. Jak zapobiec skrzyw. kręgosłupa? Kontrola wzroku. Ławka szkolna. Zapobieganie i postęp. przy początkach skrzywienia kręgosłupa. II. Skrzywienie kręgosłupa z powodu gruźlicy kręgów. III. Zniekształcenie kończyn dolnych. Zniekształcenie stawu kolanowego i kości podudzia. IV. Zniekształcenie stopy. Stopa płaska, koszlawa i inne chorobowe kształty stóp. V. Zniekształcenie palców. Nagniotki. Wrastanie paznokci.

Książeczka niniejsza ma specjalne znaczenie dla sfer szkolnych.

NASZA KSIĘGARNIA, WARSZAWA.

Ellen Key. *Stulecie dziecka*. Wyd. „Bibljoteki Dzieł Pedagogicznych.“ 1928. Cena zł 5.— w prenumeracie zł 3.— z przesyłką zł 3.50.

Stulecie dziecka to dzieło, głośne na cały świat. Po ukazaniu się w tłumaczeniu polskiem (20 lat temu) zostało wkrótce wyczerpane w I i II wydaniu. Niemałą też jest zasługą „Naszej Księgarni“, że wypuściła w świat trzecie wydanie tej cennej książki.

Autorka zwraca uwagę świata na krzywdę dziecka, śmiało i bezwzględnie obnaża rany społeczne, powodujące tę krzywdę i wskazuje środki zaradcze. Ogromną wagę przypisuje wychowaniu, od którego, jej zdaniem, zawisła lepsza lub gorsza przyszłość świata. Kładzie mocny nacisk na wychowanie rodzinne, któremu daje pierwszeństwo przed szkolnem, tłumiącem indywidualność.

Całe skarby nigdy nie starzejących się i wciąż aktualnych rad i wskazówek dla wychowawców rozsypała autorka w swojem dziele, z którem zaznajomienie się dla rodziców i nauczycieli jest rzeczą nieodzowną.

Józef Ciembroniewicz: *Antek Sikora.* Cena zł 1.40

Antek Sikora widząc, że to i owo w szkole z winy uczniów nie dzieje się tak jak się dziać powinno, dzielnie zabiera się do organizowania spółuczniów. Z jego inicjatywy na terenie szkoły powstaje rada gminna, samorząd szkolny, samopomoc koleżeńska, sąd koleżeński i inne organizacje uczniowskie, które się rozwijają w naszych oczach.

Uczniów wyższych klas lektura tej książki pobudzi do działalności społecznej w szkole, przyczem wiele nauczą się od Antka, bo znajdą np. nawet szczegółowy przebieg posiedzenia samorządu wraz ze wskazówkami, jak sporządzać protokół.

Książka wysoce wartościowa i ze wszech miar godna polecenia do bibljotek uczniowskich.

Dr. Rauch-Sobolewska: *Pogadanki o higjenie.* Str. 117. Cena zł 2.80.

Książka powyższa ukazała się jako Nr. 2 w cyklu „Z praktyki szkolnej", jest więc przeznaczona do użytku szkolnego, a jak widać z treści w pierwszym rzędzie dla nauczyciela. Książkę tę w równym stopniu można polecić lekarzom szkolnym, gdyż znajdą w niej wzór popularyzowania i metodycznego ujęcia przedmiotu, jednocześnie książkę tę z całem spokojem można dać do rąk uczniom klas wyższych w szkole powszechnej, gdyż zarówno materjał jak i forma czyni ją dla tego wieku przystępną.

Książka p. Sobolewskiej wybitnie różni się od suchych podręczników z zakresu higjeny, wszystkie zagadnienia są zaczerpnięte bezpośrednio z życia i życiowo potraktowane, bez tak często spotykanej w tym dziale przesady.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Ks. Ewaryst Nawrowski: *Nasza Pani.* Pieśni o Matce Najświętszej. Stron 95. Cena zł 2.20.

W czasach skrajnego materjalizmu oraz ciężkiej walki o byt codzienny „wśród drogi pełnej omamień", wskazuje nam ks. Ewaryst Nawrowski, w najnowszem dziełku *Nasza Pani* w prześlicznych hymnach, że tylko „Matka Najświętsza może ubłagać nam lepszych czasów blask".

FISZER I MAJEWSKI, KSIĘGARNIA UNIWERSYTECKA, POZNAŃ.

Dr. Władysław Kudelka: *Wiadomości z botaniki.* Z 230 rysunkami w tekscie i 28 tablicami kolorowemi. Stron 200. Cena zł 9.—

Wśród wielu książek, przeznaczonych do użytku szkoły, wyróżnia się IV wydanie podręcznika dr-a Kudelki, bogato wyposażone w piękne kolorowe tablice, liczne fotografje i rysunki czarne. Zarówno tablice, jak i czarne ryciny, wykonane z natury bez zarzutu, są miłą atrakcją a zarazem bodźcem dla młodzieży, rwącej się do samodzielnego poznawania przyrody.

Znany ów podręcznik może przynieść korzyść i pedagogom, gdyż zawiera on wiele doswiadczeń i celowo zastosowanych pytań, które przy przeprowadzeniu normalnego toku nauki przyrody według nowoczesnych prądów dydaktyki są niezbędne. Jasność stylu, poprawność języka, ułatwiają bardzo zrozumienie podanych zjawisk. Nadmienić należy, że dzięki niestrudzonej energji p. Jachowskiego, dyrektora Księgarni Uniwersyteckiej, cały nakład został wykonany w kraju, a mianowicie klisze tak barwne, jak i czarne przygotował zakład chemigraficzny p Fiedlera w Poznaniu, a piękne odbitki wykonano w Drukarni Katolickiej w Poznaniu pod pieczołowitem okiem wytrawnego kierownika p. Mikołaja Trzebińskiego.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.